

DET ESTETISKE MENNESKET

-betingelser for en mer estetisk pedaogikk



Heidi Marian Haraldsen

Hovedoppgave
Profesjonsstudiet i pedagogikk
Undervisning og ledelse

Våren 2005

Universitetet i Oslo
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVE I PEDAGOGIKK

TITTEL:

DET ESTETISKE MENNESKET
- betingelser for en mer estetisk pedagogikk

AV:

HARALDSEN, Heidi Marian

EKSAMEN:

Hovedoppgave i pedagogikk,
2. avdeling profesjonsstudiet i pedagogikk

SEMESTER:

Våren 2005

STIKKORD:

Estetisk oppdragelse
danning
kunstdidaktikk

SAMMENDRAG

Denne oppgaven er en teoretisk- filosofisk diskusjon om den estetiske dimensjonens plass og rolle i skolen. Oppgaven er resultat av et ønske om å sette det estetiske høyere opp på den utdanningspolitiske dagsordenen. Den kan også leses som en pedagogisk-filosofisk kritikk av utdanningsreformen R 2006 og dens markeds -instrumentalistiske dreining. Oppgaven har et særlig fokus på forholdet mellom estetikk og pedagogikk og har følgende problemstilling:

Har vi en estetisk dimensjon i skolen i dag som bidrar til å gi elevene en estetisk kompetanse, og hvorfor er dette en viktig oppgave for skolen?

Problemstillingen belyses og besvares gjennom teoretisk- filosofisk diskusjon og dokumentanalyse. Den pedagogisk- filosofiske diskusjonen har som siktemål å klargjøre og reflektere over det estetiske samt å legitimere for en estetisk dimensjon i skolen og en mer estetisk pedagogikk. Implisitt ligger det en kritikk av en pedagogikk som ikke rommer det estetiske. Dokumentanalysen relaterer det teoretisk-filosofiske materialet til samtidens utdanningspolitiske bakteppe. St.meld.nr.30 "Kultur for læring" ligger til grunn for analysen.

Avhandlingens teoretiske grunnlag omhandler både kunstfilosofi, estetikkfilosofi, kunstdidaktikk, pedagogisk filosofi samt læreplanteori. Hovedtyngden ligger på kunstdidaktikk og pedagogisk filosofi. Kildematerialet baserer seg både på primær- og sekundærkilder og omhandler essays, teoretiske avhandlinger, fagartikler, fagbøker, avisartikler og politiske dokumenter. Kildematerialet representerer både historiske autoriteter og nyere bidragsytere innenfor de aktuelle fagområdene og forsøker å fange opp dynamikken i den stadige pågående diskursen innenfor fagfeltet.

Nyere hermeneutisk metode ligger til grunn supplert med kritisk hermeneutikk. Oppgaven er inspirert av Alvesson og Sköldberg forståelse av *refleksiv tolkning*. De er opptatt av at det stadig foregår en veksling mellom ulike tolkningsperspektiver som det empirinære, det hermeneutiske, det kritiske og det refleksive og at tolkning og refleksjon må sees i lys av sin kontekst.

Oppgaven tar utgangspunkt i den filosofiske motsetningen mellom danning og nytte og relateres til det (post)moderne samfunns komplekse kompetansekrav. Dagens rådende

utdanningspolitiske verdigrunnlag forankret i en restaurativ pedagogikk står i et motsetningsforhold til en mer estetisk forankret pedagogikk der dannning står sentralt.

Oppgavens ståsted i forhold til det estetiske er en tro på at det har allmennpedagogisk verdi og at det spiller en viktig rolle i skolens dannelsesoppdrag. Det argumenteres for at det estetiske kan bidra til å gi elevene en mer kompleks og helhetlig erkjennelse av verden i tråd med samfunnets dynamikk. Dette forutsetter imidlertid at det satses på å gi elevene en estetisk kompetanse som må forankres i kunsthagens egenverdi. Elevenes erfaringer med å skape, utøve, oppleve og vurdere ulike kunstuttrykk bygger opp en slik kompetanse. En god estetisk dimensjon i skolen handler om å tilrettelegge for estetisk kompetanse. En slik kompetanse vil i neste omgang kunne bidra til at elevenes dannelse blir mer helhetlig og kompleks.

Oppgavens analyse peker på at det estetiske og kunsthagene står svakt i norsk skole. Det estetiske mangler legitimitet og autonomi i dagens utdanningspolitikk og i den nye utdanningsreformen. Møtet med det estetiske og kunsthagene blir kun et middel til å oppnå utenomestetiske målsetninger. Det estetiske blir redusert til pustefag, pyntefag og trivselsfag. Gamle fordommer og myter om kunsthagene som en motsetning til rasjonalitet og kunnskap, som ledd i en leke-, omsorgs- og kunnskapsløs pedagogikk synes stadig levende. Det unike potensialet som finnes i det estetiske blir ikke verdsatt eller utnyttet i dagens skole.

FORORD

Arbeidet med denne hovedoppgaven har vært en lang og spennende prosess. Oppgaven er resultat av et ønske om å finne felles møtepunkter mellom mine to utdanninger og bakgrunner, mellom kunst og pedagogikk. Jeg har lenge hatt et ønske om å dykke ned i kunstfilosofien og til å teoretisere og legitimere for en bedre estetisk dimensjon i skolen. Vise at kunst og vitenskap på mange måter handler om det samme, nemlig å finne mening og svar på spørsmål rundt mennesket og verden. De er ingen motsetninger slik de ofte blir fremstilt som.

Jeg har parallelt med dette arbeidet jobbet som dansekunstner i ulike fora, noe som direkte har bidratt til å aktualisere oppgavearbeidet. Teori og praksis har gått hånd i hånd og beriket prosessen. Jeg har blant annet vært på turne i ungdomsskoler gjennom Den Kulturelle Skolesekken, undervist barn og ungdom jevnlig i dans, vært aktiv lobbyist og bidragsyter i utdanningspolitikken, og sittet som medlem i arbeidet med nye læreplaner for programområdet dans i utdanningsprogram for musikk, dans og drama i videregående skole. Jeg har virkelig kjent denne utdanningsreformen på kroppen.

Jeg vil takke mine veiledere, Lars Løvlie og Ella Marie Ursin Steen. De har vært tålmodige, oppmuntret meg og ikke mistet troen selv om det til tider har vært lengre opphold i arbeidet og mye fram og tilbake i prosessen. Takk til Lars for fine filosofiske diskusjoner og gode faglige innspill for å få bedre løft i oppgaven. Takk til Ella for konstruktive råd i forhold til arbeidsprosess og framdrift, grundig gjennomlesing, detaljerte faglige og språklige innspill.

Jeg vil også takke Wenche Halvorsen fra Den Norske Balletthøyskolen for gjennomlesning, støtte og diskusjoner. Også flere medstudenter og Kjellerutvalget, som har fungert som støtte både faglig og sosialt i prosessen, fortjener en takk. Til slutt vil jeg også rette en takk til mine nærmeste, som har holdt ut med meg i denne perioden.

Oslo 30.mai 2005

Heidi Marian Haraldsen

INNHold:

1. Innledning.....	1
1.1 Tema og problemstilling.....	1
1.2 Metodebetraktninger.....	3
1.2.1 Om det å lese og tolke en tekst.....	3
1.2.2 Om det å analysere en tekst.....	6
1.2.3 Om det å produsere egen tekst.....	8
1.2.4 Pedagogisk filosofi som sjanger og metode.....	8
1.2.5 Oppsummering.....	9
1.3 Teoritilfang.....	10
1.3.1 Pedagogisk teori.....	11
1.3.2 Estetisk filosofi og kunstdidaktikk.....	12
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	13
2. I kampens hete – en utdanningspolitisk innramming.....	14
2.1 Politiske vyer.....	14
2.2 I spenningsfeltet mellom individ og samfunn.....	16
2.2.1 På vei inn i en markeds – instrumentalistisk skole ?	17
2.2.2 Danningsens mange ansikter.....	19
2.3 I spenningsfeltet mellom modernitet og postmodernitet.....	24
2.4 Et fornyet dannelsbegrep?	28
2.5 Nye utfordringer	31
3. Estetikk takk – en estetisk klargjøring.....	33
3.1 Begrepsavklaring.....	33
3.2 En kort reise i estetikkens og kunstfilosofiens historie.....	35
3.2.1 Den klassiske kunstteorien: Kunst som imitasjon og reproduksjon.....	35
3.2.2 Kant og hans etterfølgere: Kunst som opplevelse og erkjennelse.....	36
3.2.3 Den ekspressive fløy: Kunst som følelsesuttrykk.....	39
3.2.4 Symbolismen: Kunst som symbolstruktur.....	40
3.2.5 Kritisk- dialektisk tradisjon: Kunst som erfaring.....	42
3.3 En sammenlignende analyse og diskusjon.....	45

4. Med blanke ark og fargestifter –en alternativ estetisk tenkning.....	51
4.1 Den dualistiske arv.....	51
4.2 Det estetiske og dualismen.....	54
4.2.1 Schillers estetiske oppdragelse som et forsøk på å bygge bro over dualismen.....	55
4.3 En alternativ estetisk tenkning.....	64
4.3.1 Mennesket som forankret i kropp, i tid og rom.....	64
4.3.2 Hva er alt det vi ikke kan sette ord på eller ramme inn i et skjema?.....	68
4.3.3 Estetisk erkjennelse og rasjonalitet.....	71
4.4 En estetisk pedagogikk.....	77
 5. Den blå hesten - forutsetninger for en estetisk skole	79
5.1 En kunstfaglig plattform.....	79
5.2 Den estetiske praksis.....	82
5.2.1 Deweys erfaringsbegrep og estetisk erfaring.....	82
5.2.2 Praksisbegrepet og estetisk praksis.....	84
5.2.3 Oppsummering.....	88
5.3 Kunstfagenes struktur.....	90
5.3.1 Peter Abbs og David Best.....	90
5.3.2 Felles kunstforståelse og overføringsverdi.....	95
5.3.3 Kunstfagenes struktur.....	98
5.4 En estetisk skole.....	100
 6. Blå bevegelser? –analyse av den estetiske dimensjonen i L2006.....	105
6.1 Analysegrunnlag.....	105
6.2 Den estetiske dimensjonen.....	106
6.2.1 Generell del av L97 (KUF).....	106
6.2.2 Stortingsmelding nr.30 ”Kultur for læring” (UFD).....	111
6.3 Estetisk kompetanse i fagplan for musikk	118

7. I blåtimen - konklusjon.....	123
--	------------

Litteraturliste.....	
-----------------------------	--

1. Innledning

Hodet vårt er rundt for å gi tanken vår mulighet til å skifte retning.

Francis Picabia

1.1 Tema og problemstilling

Et aktivt utdanningspolitisk engasjement, bakgrunn og praktisk virke innefor dansekunst sammen med stor sans for filosofiske problemstillinger var mitt utgangspunkt. Når dette ble kryssset med dagens utdanningspolitiske reformiver stod tema for denne oppgaven fort klart. Et ønske om å sette det estetiske høyere opp på den utdanningspolitiske dagsordenen. Dette ønsket bunner i en forkjærlighet til de humanistiske ideer og med en brennende tro på kunstens viktige rolle for menneskets livskvalitet og mening. Det bunner også i en stadig sterkere uro i forhold til det jeg oppfatter som skolens stadige sterkere dreining mot nyttetenkning, markedsliberalisme og et snevert kunnskapssyn. Det estetiske og kunstfagene mangler legitimitet og plass i denne nye skolen og er nok en gang skyvet ut på sidelinjen. Gamle fordommer og myter om kunstfagene som en motsetning til rasjonalitet og kunnskap, som ledd i en leke-, omsorgs- og kunnskapsløs pedagogikk synes stadig levende.

Oppgaven sentrerer rundt to hovedtemaer:

1. Et ønske om en kunstfilosofisk og kunstdidaktisk klargjøring i forhold til det estetiske.
2. En utdanningspolitisk kritikk av det jeg oppfatter som en stadig mer endimensjonal skole der markedsliberalisme og instrumentalisme står sentralt. En mer estetisk pedagogikk skal representere en alternativ utdanningspolitisk tenkning.

Det første temaet handler om at det estetiske er langt fra entydig og klart, verken i pedagogisk eller i kunstnerisk sammenheng. Det eksisterer et mangfold av kunstsyn og oppfatninger av kunstens vesen og rolle i samfunnet bare innenfor kunstfilosofien. I forhold til den estetiske dimensjonen i skolen, er det også et mangfold av kunstdidaktiske oppfatninger og begrunnelser å spore. Jeg ønsker å gå nærmere inn i denne materien for å få klargjort litt i dette feltet. Jeg tror det er viktig med en slik bevisstgjøring, diskusjon og refleksjon rundt det estetiske før en skikkelig legitimering og forankring i skolen kan muliggjøres.

Det andre hovedtemaet forsøker å ramme det estetiske og den estetiske dimensjonen inn i en større utdanningspolitisk og pedagogisk sammenheng. Mitt ståsted i forhold til det estetiske er en tro på at det har allmennpedagogisk verdi og at det kan bidra til en bedre skole. Jeg mener det estetiske har en generell allmenn verdi for mennesket. Det er ikke kun knyttet til kunsten og til opplevelse av et kunstverk men innebærer et unikt perspektiv som kan anvendes bredt på alle fenomener til berikelse i lærings- og oppdragelsessammenheng. Jeg ønsker altså å argumentere for og drøfte innholdet i en mer estetisk pedagogikk- og skole som ser det estetiske som en viktig premissleverandør. Samtidig ønsker jeg å utøve kritikk av det jeg oppfatter som dagens rådende utdanningspolitiske grunnsyn forankret i en analyse av utdanningspolitiske dokumenter rundt ny skolereform (L 2006).

Ut fra disse to hovedtemaene har jeg formulert følgende problemstilling for oppgaven:

Har vi en estetisk dimensjon i skolen i dag som bidrar til å gi elevene en estetisk kompetanse, og hvorfor er dette en viktig oppgave for skolen?

Oppgaven har et særlig fokus på forholdet mellom *estetikk* og *pedagogikk* og problemstillingen er derfor mangeartet. Den åpner for en kunstdidaktisk klargjøring, diskusjon og refleksjon rundt begrepene *estetikk* og *estetisk kompetanse*.

Problemstillingen peker også mot en legitimering av og begrunnelser for en estetisk dimensjon i skolen og en mer estetisk pedagogikk. Implisitt i dette åpnes det opp for kritikk av en pedagogikk som ikke rommer det estetiske.

Samtidig relaterer problemstillingen seg til samtidens utdanningspolitiske bakteppe og til konkrete utdanningspolitiske dokumenter. *Har vi en estetisk dimensjon i skolen i dag* er et direkte spørsmål og med *i dag* siktes det til analyse og kritikk av utvalgte offentlige sentrale dokumenter rundt reformen L2006. Analysen sees i forhold til oppgavens teorigrunnlag og analysebegreper utviklet i forbindelse med besvaring av resten av problemstillingen *en estetisk dimensjon i skolen som bidrar til å gi elevene en estetisk kompetanse, hvorfor er dette en viktig oppgave for skolen?*

1.2 Metodebetraktninger

Denne oppgaven er skrevet innenfor en teoretisk- filosofisk sjanger. Avhandlingens teoretiske grunnlag omhandler både kunstfilosofi og pedagogisk filosofi. I tillegg inneholder den et kapittel med analyse av sentrale utdanningspolitiske dokumenter. Oppgaven plasserer seg dermed inn i spenningsfeltet mellom de to vitenskapelige tradisjonene humaniora og samfunnsvitenskap.

I all hovedsak baserer oppgaven seg på ulike *tekster*, det være seg kunstfilosofiske -, pedagogiske -, utdanningspolitiske tekster samt produksjon av egen tekst gjennom oppgaven i seg selv. Hvordan en forholder seg til en tekst, enten gjennom å lese, tolke, analysere eller produsere selv, ønsker jeg å ha et reflektert forhold til. Jeg vil nå reise noen generelle metodologiske problemstillinger som har relevans til mitt prosjekt og knytte disse nærmere oppgavens metodologiske utgangspunkt i en sammenfatning til slutt (jf.1.2.5).

1.2.1 Om det å lese og tolke en tekst

Humanistisk forskning og teksttolkning knyttes gjerne til hermeneutikk som metode (Varkøy, 2001). Tradisjonell hermeneutikk forsøker å komme fram til en forståelse ved å avdekke den virkelige og bakenforliggende meningen i en tekst, sett i lys av en større historisk og kulturell sammenheng og helhet. En søker overensstemmelse med virkeligheten, en rekonstruksjon av "slik det en gang var" og har tro på at en gjennom god kildekritikk kan finne fram til denne historiske "sannheten". Gadamer stilte i sin ny-hermeneutiske forståelse imidlertid spørsmålstegn ved om det er mulig å skille mellom forskningsobjektet og forskersubjektet. Han forkaster at kunnskap kan være absolutt objektiv eller forutsetningsfri, og var opptatt av ens *forforståelse*, *forståelseshorison*t og *for-dommer*. I nyere hermeneutisk metode er både bevisstheten om at man aldri forutsetningsløst kommer fram til en forståelse, og at tolkning i større eller mindre grad er en aktiv skapende prosess helt grunnleggende (Varkøy, 2001 og Baune, 1991).

Nyere hermeneutisk metode har tatt opp i seg ideer fra både konstruktivismen og mer kritiske teorier samtidig som det innenfor vitenskapsteorien har foregått en tillempning og tilnærming mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. For all type forskning kan en se tendenser til at tyngdepunktet har forskjøvet seg fra å fokusere på det rent empiriske eller rent tekstlige, til

også å legge vekt på teoretiske, perseptuelle, språklige, politiske og kulturelle forhold som vil påvirke tolkningene av forskningsmaterialet.

Alvesson og Sköldberg bruker betegnelsen *refleksivt tolkning*, og er opptatt av at tolkning og refleksjon må sees i sin kontekst. Og ikke bare i studieobjektets kontekst, men også forskerens kontekst med sin politiske, ideologiske, teoretiske og språklige bakgrunn. *Termen "refleksiv tolkning" markerer spillet av refleksjon mellom ulike tolkningsskikt, f.eks det empirinære, det hermeneutiske, det kritiske og det postmodernistiske, en refleksjon som oppstår i det disse ulike elementene eller nivåene spiller opp mot hverandre* (Varkøy, 2001, s. 37-38). I en slik refleksiv tolkningsprosess beveger forskeren seg kanskje først inn i en hermeneutisk tolkning, deretter inn i en kritisk diskusjon og drøfting før hun til slutt gjennomgår en selvanalyse. Men også andre bevegelsesbaner er mulig. Alvesson og Sköldberg kaller dette en *kvadrohermeneutisk prosess*. I en slik prosess må fire perspektiver være med i forskningsprosessen; det empirinære, det hermeneutiske, det kritiske og det refleksive (ibid).

Varkøy peker på det problematiske i at begrepet *forforståelse* innenfor ny- hermeneutikken forutsetter at det i teksten rommes en (harmonisk) helhet. Metoden blir mer problematisk for tolkningen av mer fragmenterte og motsetningsfulle tekster der det er dårlig samsvar mellom helhet og del. For eksempel så har læreplaner og utdanningspolitiske dokumenter ofte blitt kjennetegnet ved å være eklektiske og romme indre motsetninger. Andre metoder må derfor virke supplerende i en slik teksttolkningsprosess (Varkøy, 2001).

Mer postmodernistiske og sosialkonstruktivistiske ideer og perspektiver har i de senere år kommet inn som supplerende i debatten rundt teksttolkning. De har en kritisk holdning til gitt kunnskap da de mener at kunnskap og forskning aldri kan være løsrevet fra sin kontekst. De fremhever kontekstens historiske og kulturelt spesifikke forankring, og er opptatt av språkets betydning både for tenkning, tolkning og handling. Språket og språkets konstituerende praksis blir et viktig grunnlag til å forstå oss selv og verden (Varkøy, 2000).

Postmodernister (Løvlie, 1992) stiller spørsmålstegn ved om en tekst har et budskap, gjerne gjennom forfatterens intensjon eller tekstens mening, som det er mulig å avdekke. Det hevdes at en tekst er grunnleggende ubestembar. Det finnes ingen bestemt lese måte, men en rekke kontekstuelle lese måter og tolkninger. *Det betyr at det ikke finnes noen felles kriterier for den sanne, korrekte eller rimelige lesningen av teksten* (Løvlie, 1992, s. 244). I en slik ren postmodernistisk ånd blir tekstene relative og kun gyldige innenfor den aktuelle tolkningskontekst.

Den mer kritiske hermeneutikken (Dale, 1992) er opptatt av rasjonalitet og kritisk spørsmålsstilling som viktige bidrag i tolkningsprosessen. Den er rettet inn på å kritisere, drive ideologikritikk og bidra til frigjørelse fra en fordreid kommunikasjon og erstatte denne med en herredømmefri *diskurs*. En har tro på at en kan komme fram til en "sannhet" via fornuften, og retningen vender seg til verifikasjonsprinsippet. Gjennom stadig etterprøving, nye kritiske spørsmål, vitenskapelig åpenhet og ærlighet vil ny erkjennelse være mulig (ibid). *Kritisk forskning forlanger minst tre teorier: en hermeneutisk forståelse av språk og mening, en sosialteori om samfunnets totalitet og en teori om det ubevisste* (Varkøy, 2001, s. 39). Sitatet løfter fram dybden i den kritiske hermeneutikken som peker på at den rene hermeneutiske meningsforståelsen må settes inn i en større samfunnsmessig sammenheng og kontekst for å få mening og muliggjøre ideologikritikk. Teorier om det ubevisste peker hen mot de undertrykkedes og alternative oppfatninger enn den samfunnsmajoriteten og maktgrupper representerer. En ønsker å løfte fram alternative "virkeligheter" og problematisere en tilsynelatende tilsluttet "harmonisk virkelighet". Et slikt tilsynelatende harmonisk bilde finner vi ofte i utdanningspolitiske dokumenter og læreplaner ved første øyekast. Den kritiske hermeneutikkens oppgave blir i denne sammenheng dermed å forsøke å se bakenfor den folkelige meningsteorien og retorikkens påkledning for å finne fram til en dypere mening (Varkøy, 2001).

Det kan nå kanskje være på sin plass med en liten diskusjon rundt sannhet og objektivitet. Nyere postmodernistiske og sosialkonstruktivistiske diskusjoner har satt spørsmålstegn ved hvorvidt en egen "virkelighet" eksisterer uavhengig av de ulike kontekster. Det reiser problemer i forhold til sannhet og objektivitet i vitenskapelig sammenheng. Om objektivitet er det delte meninger. De spanner fra positivismens absoluttisme, via kritisk teoris tro på en intersubjektiv rasjonalitet til postmodernismens ekstreme relativisme. Hermeneutikken er kritisk til objektivitet og setter også spørsmålstegn ved sannhetsbegrepet. Den hevder at ingen tolkning kan være evig eller sann. Rimeligheten ved en tolkning kan bare bedømmes dynamisk og gjennom kritisk refleksjon og i dialog om holdbarheten i de argumenter som er fremmet i prosessen (Varkøy, 2001). Kjeldstadlie (1992) forsøker seg på et ståsted i mellom det absolutte og det relative, *det relasjonelle*. Ren objektivitet er ikke mulig da erkjennelsen alltid vil inneha grader av subjektivitet gjennom ens forståelseshorisont og videre må sees i relasjon til en kontekst. Det

relative perspektivet forkastes i sin ytterste konsekvens fordi man gjennom verifiserings- og falsifiseringsteknikker uansett finner noe som helt sikkert er usant.

Kjeldstadlie peker på at det er ulike oppfatninger og grader av objektivitet innen forskning. Den laveste graden handler om saklighet, den neste om å ikke være misvisende i forhold til en helhet, det tredje om å være upartisk og et siste om total verdifrihet. Relasjonismen står inne for sakligheten og det å være tro mot helheten, men avviser mulighetene for å være upartisk og verdifri (ibid).

Phillips (1992) hevder at selv om mye i dag taler mot muligheten for objektiv forskning, så er og bør objektiviteten likevel være et vitenskapelig ideal da det sier noe om kvalitet. Det handler om en streben mot en ærlig, åpen og kritisk holdning til sitt arbeid, å forsøke å bli så objektiv som mulig gjennom de teknikker en har til rådighet. Phillips hevder videre at en må skille mellom objektivitet og sannhet. Selv om absolutt og gitt sannhet er problematisk og kanskje heller ikke så interessant i seg selv, så kan man likevel forsøke å være så objektiv som mulig (ibid).

1.2.2 Om det å analysere en tekst

I kapittel 6 vil jeg foreta en dokumentanalyse av forslag til ny læreplan samt utdanningspolitiske dokumenter fremkommet i denne læreplanprosessen (L2006).

Læreplaner gir gode muligheter til en utdanningspolitisk analyse. De kan gi uttrykk for makthavernes forståelse av skolens rolle, pedagogiske grunnsyn, prioriteringer, satsningsområder samt styringsmekanismer (Øzerk, 1999).

Læreplandokumenter er ofte et resultat av en politisk og faglig drakamp, en idekamp. Selve læreplanen representerer derfor et mangfold og kompromiss som resultat av de forestående kampene. Pinar har pekt på en rekke ulike dimensjoner som du kan forstå, lese og tolke en læreplan ut i fra (ibid). Jeg vil i min analyse omhandle et utvalg av disse og konsentrere meg om den *politiske, fenomenologiske og estetiske* dimensjonen.

Den politiske dimensjonen sier noe om de rådende politiske ideer. Hvilke *verdisyn* som ligger til grunn som f.eks pedagogisk grunnsyn, kunnskapssyn, kultursyn og estetisk syn. Den politiske dimensjonen kan også gi en pekepinn i forhold til hvilke prioriteringer som er vektlagt og den plass og rolle de ulike fag og dimensjoner har fått. (Varkøy, 2000 og Øzerk, 1999).

Den fenomenologiske dimensjonen legger vekt på at læreplanen er en tekst som kan gi flere fortolkningsmuligheter og romme ulike syn og kompromisser. En læreplan er ikke

nødvendigvis et uttrykk for *en* helhet, men kan romme komplekse og motstridende syn. En læreplan er også ofte ikledd en retorisk kappe og det er ikke nødvendigvis en logisk og praktisk sammenheng mellom idegrunnlaget og prioriteringer foretatt i fag- og timefordeling eller i de ulike fagplanene. I tillegg er det interessant å se på ulike språklige uttrykk og vendinger som er benyttet i en læreplan. Kampen om ”ordene” er ofte viktig (ibid).

En læreplan er også en tekst med klare estetiske preferanser og estetikkssyn. I forhold til den estetiske dimensjonen kan det være interessant å se på hvilken plass og rolle det estetiske er tiltenkt og hvordan dimensjonen er knyttet til den øvrige skolevirksomheten som for eksempel skolens formål, kunnskapssyn og læringssyn (ibid).

I denne sammenheng vil jeg også trekke frem Goodlads (1986) fremtredelsesnivåer i forhold til en læreplan. Læreplanen gjennomgår en rekke påvirkninger, tolkninger, forhandlinger og beslutninger på sin vei fra de ideologiske verdikampene på politisk nivå ned til elevens konkrete og erfarte læringsopplevelse i skolehverdagen. Gapet mellom ideenes læreplan og den enkelte elevs erfarte læreplan kan i mange tilfeller være enormt og sier noe om hvor lang veien fra ide til praksis kan være innen pedagogikken. En læreplan vandrer fra de overordnede verdimeslige og politiske prosesser på *ideens* plan videre til det vedtatte og trykte dokumentet som vi finner i den *formelle* plan, selve læreplanen. Denne formelle læreplanen skal i neste omgang tolkes av den enkelte skole og lærer. Vi har sett overfor at tolkningsprosesser påvirkes av en rekke forhold og det er ikke vanskelig å se at denne prosessen kan resultere i en rekke ulike *oppfattede* planer. I neste omgang skal den oppfattede læreplanen omgjøres til praksis og til en *iverksatt* plan. Til slutt skal den enkelte elevs møte med den iverksatte planen omgjøres til den *erfarte* plan (ibid).

Oppgavens analyse vil kun omfatte forholdet mellom ideenes læreplan og den formelle læreplanen. De utdanningspolitiske dokumenter fremkommet i forbindelse med stortingsbehandlingen av utvikling av ny læreplan vil ved siden av selve læreplanen si noe mer om dette forholdet. I skrivende stund foreligger ikke en ny læreplan, men en stortingsmelding og en stortingsinnstilling som danner utgangspunkt for den videre utvikling av norsk skole. I tillegg er det utarbeidet forslag til fagplaner for grunnskolen og gjennomgående fag som foreligger til høring. Det er i tillegg bestemt at den generelle delen av L97, selve verdigrunnlaget, skal videreføres i ny læreplan (st. meld. nr. 30, 2003-2004).

Jeg vil derfor i oppgavens analyse forholde meg til følgende dokumenter:

- Den generelle delen i L97 som vil si noe om det overordnede verdigrunnlaget og den estetiske dimensjonens plass der.
- Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* som er utgangspunktet for arbeid med ny læreplan. Meldingen suppleres med noen utvalgte perspektiver fra Inst. S. nr. 268 om Stortingets behandling av *Kultur for læring*.
- Fagplanutkastet for faget musikk som vil si noe mer konkret i forhold til utvikling av en estetisk kompetanse og samsvar mellom overordnet verdigrunnlag og det enkelte fag.

De to første dokumentene er typisk politiske styringsdokumenter som kan forventes å inneholde stor grad av ideologi, verdisyn, motsetninger og kompromissløsninger.

Fagplanutkastet er et dokument utarbeidet av fagmiljøer og fagpersoner "nedenifra" og forventes å ha en noe annen form og innhold.

1.2.3 Om det å produsere egen tekst

I forbindelse med min egen rolle som produsent av tekst, er det viktig å være bevisst noen forhold. Forskeren vil alltid være med på å konstruere et bilde av virkeligheten gjennom sitt arbeid (Kjeldstadlie, 1992). For det første vil mitt ståsted, min forståelseshorisont virke som et par briller gjennom hele arbeidet. Det vil påvirke min forforståelse, valg av tema og problemstilling, tekst- og teoriutvalg, tolkningsprosessen og ikke minst min framstilling. Tekstframstilling er en aktiv skapende prosess der både språk, tekst, oppbygging og form er avgjørende for meningen og budskapet som formidles. Det foretas valg av språk og uttrykk, vinkling, disposisjon og dramaturgi i en slik fremstillingsprosess (ibid).

Absolutt objektivitet og forutsetningsfri omgang med tekst er ikke mulig i hermeneutisk sammenheng, men kanskje heller ikke ønskelig. Det er ikke en sannhet, en avsløring eller fasit jeg er ute etter. Men en filosofisk diskusjon og drøfting av et aktuelt tema. Jeg ønsker å reise noen aktuelle problemstillinger og delta i en diskurs rundt disse.

1.2.4 Pedagogisk filosofi som sjanger og metode

I sitt essay "Pedagogisk filosofi" bidrar Løvlie (1992) med en del avklaringer i forhold til pedagogisk filosofi som sjanger. Pedagogisk filosofi defineres som *refleksjon over den*

pedagogiske praksis (ibid, s. 15). Videre fremheves det at pedagogiske teorier er av en slik art at de må *begrunnes* ut fra kriteriet brukbar eller ikke brukbar og ikke etter om de er sanne eller falske. En pedagogisk teori kan være brukbar i en sammenheng og ikke brukbar i en annen. Det henger sammen med forståelsen av pedagogikk som en praktisk vitenskap og at pedagogisk praksis dermed alltid blir kontekstuell og knyttet til en oppdragelses- eller undervisningskontekst.

Den moderne pedagogisk filosofi har forlatt den mer tradisjonsorienterte filosofien hvor man søkte svar på antikkens store spørsmål; det sanne, det rette og det gode. Moderne filosofi har forlatt søken etter entydige svar og blitt mer opptatt av kommunikasjon, språk og kontekst etter påvirkning fra nyere språk- og handlingsfilosofi. Søken etter de store sannheter og entydige svar som del av en slags tenkningens leksikon er forlatt. I moderne filosofi stilles fremdeles grunnleggende spørsmål men med et siktemål om å diskutere, kritisere og problematisere snarere enn å finne de rette og gitte svar (ibid).

Moderne pedagogisk filosofi har grovt skissert tre sentrale kjennetegn. For det første må formidlingen ikke kun være en presentasjon, men også en *argumentasjon*. For det andre er pedagogisk filosofi en sjanger og praksis som skiller seg metodisk fra andre virksomheter som f.eks forskning og undervisning. Den har en særegen *form*, en diskusjons- og samtaleform som er frigjort den aktuelle saken eller problemstillingen. Til slutt fremheves det at moderne pedagogisk filosofi er en kontekstuell og dynamisk prosess knyttet til bestemte historiske og sosiale sammenhenger (ibid).

1.2.5 Oppsummering: Oppgavens metodologiske utgangspunkt

Jeg har nå forsøkt å gjøre kort rede for noen av de problemstillingene som reiser seg i forhold til det å forholde seg til en tekst. Det er et stort og komplisert felt og jeg har på ingen måte kunnet gå i dybden på disse problemstillingene.

Jeg vil metodisk i denne oppgaven forsøke å legge meg på linje med nyere hermeneutisk forståelse tett opptil det Alvesson og Skjoldberg kaller *refleksiv tolkning* og en *kvadrohermeneutisk prosess*. I denne prosessen skal jeg forsøke å veksle mellom det empirinære, det hermeneutiske, det kritiske og det refleksive. Jeg vil ikke vektlegge alle elementene i like stor grad og vil også ta meg frihet til å veksle mellom de ulike perspektiver igjennom oppgaven. Jeg vil forholde meg empirinært særlig i kapittel 6 der jeg vil foreta en mer konkret analyse av utdanningspolitiske dokumenter. Også i håndtering og bruk av primærkilder vil jeg til en viss grad forholde meg empirinært. Jeg vil forholde meg

hermeneutisk i tråd med nyere hermeneutisk forståelse hele veien i all bruk av tekst og teoretiske kilder. Jeg vil være bevisst og åpen i forhold til at jeg ikke forutsetningsløs i forhold til min omgang med tekster. Min forforståelse, mine verdier og bakgrunn, min politiske og kunstneriske forankring vil påvirke både tekstutvalg, tolkning, forståelse og framstilling. Jeg erkjenner at jeg er aktivt skapende med i den hermeneutiske prosessen. Jeg erkjenner også at jeg ikke vil komme fram til en objektiv sannhet eller en gitt konklusjon. Det er heller ikke hensikten med denne oppgaven, da den har et filosofisk og diskuterende siktemål i tråd med moderne pedagogisk filosofi. Likevel vil jeg forsøke å opprettholde en viss grad av profesjonalitet, saklighet og ærlighet. Jeg slutter meg til både Phillips og Kjeldstadlie ved å ta et *relasjonelt* forhold til objektivitet. Jeg vil forsøke å være saklig og ikke bruke tekster og kilder misvisende, men jeg innser at jeg ikke kan være totalt upartisk eller verdifri da min forståelseshorisont alltid vil følge med meg.

Oppgaven i seg selv har også et kritisk siktemål da den er rammet inn i en samfunnsmessig sammenheng og omhandler utdanningspolitiske temaer. Jeg ønsker å bedrive en moderat form for ideologikritikk gjennom kritisk spørsmålsstilling, søking etter indre motsetninger og uenighet i det politiske landskap og ved å trekke fram det ubevisste og undertrykte. I min sammenheng innehar *det estetiske* det undertryktes rolle som står i motsetning til det dominerende verdisyn forankret i utdanningspolitiske dokumenter.

Refleksiviteten ligger implisitt i den filosofiske sjanger som oppgaven sorterer under og vil spille inn både i forhold til tolkning, analyse, kritikk og argumentasjon. Jeg ønsker å etterstrebe en kritisk og refleksiv grunnholdning i mitt arbeide.

1.3 Teoritilfang

Som vi har sett overfor vil jeg i denne prosessen måtte foreta en rekke valg, blant annet i forhold til teoritilfang. Dette utvalget vil på ingen måte være tilfeldig men påvirkes av en rekke forhold.

Min bakgrunn fra blant annet kunst- og pedagogiske studier, mitt verdisyn og skolesyn, egen interesse og preferanser i forhold til feltet og til en viss grad ønske om konsensus med egen forforståelse og antagelser vil alle påvirke kildeutvalget.

Ved siden av disse mer subjektive forhold vil også mitt kildeutvalg preges av forhold som bidrar til å sikre en mer objektiv og saklig utvelgelse.

Jeg har forsøkt å forholde meg til litteratur, tradisjoner og autoritetene innen de aktuelle fagområdene pedagogisk filosofi og kunstfilosofi. Jeg har supplert med mer generelle

pedagogiske og filosofiske arbeider som er særlig relevante for oppgavens tema. Jeg har også samlet kilder fra ulike historiske epoker for å se på den dynamiske utviklingen innenfor noen av områdene.

Mine veiledere har bidratt med en rekke tips og synspunkter i forhold til kilder og kildeutvalg. Kildene har også gjennom sine kildehenvisninger igjen bidratt til en forsterket konsensus om sentralt kildemateriale innenfor tradisjonen.

Innenfor sentrale temaer har jeg forsøkt å trekke inn primærkilder for å bli mest mulig tekstnær. Men i mange deler av oppgaven har jeg også måttet støtte meg mye på sekundærlitteratur. I de tilfeller jeg benytter sekundærlitteratur har jeg bestrebet meg på å benytte flere kilder om samme tema for å sikre troverdigheten.

1.3.1 Pedagogisk teori

Pedagogisk teori representerer hovedtyngden av teoritilfanget i denne avhandlingen. Det er pedagogikken som er det overordnede fagområdet i oppgaven og oppgaven er et forsøk på å drøfte en mer estetisk pedagogikk. I tråd med oppgavens filosofiske sjanger vil jeg drøfte og behandle teori av ”andre orden”, metateori. Jeg vil altså forsøke å sette ord på begreper eller forutsetninger som man i pedagogisk virksomhet ofte tar for gitt (Løvlie, 1992). Oppgaven vil derfor omhandle og drøfte sentrale overordnede pedagogiske begreper. Begreper som både læreplan og utdanningspolitikken ofte uttrykker en falsk harmoni rundt men som det innenfor pedagogikken finnes ulike oppfatninger om. Det er særlig begrepene *danning*, *kunnskap* og *kompetanse* jeg ønsker å diskutere i oppgaven og som vil bli sentrale bærebjelker.

Også mer generell læreplanteori og kunstdidaktikk vil være aktuelt i forhold til oppgavens omhandling av den estetiske dimensjonen i skolen. Oppgaven vil kun omhandle forholdet mellom Goodlads læreplannivåer ideenes læreplan og den formelle læreplan (jf. 1.2.2). Den vil ikke fange opp problemstillinger rundt lærernes kompetanse i å tolke læreplanen eller deres faglige kompetanse i forhold til å iverksette planen i særlig stor grad, da det vil være for omfattende. Jeg vil likevel presisere at i forhold til den estetiske dimensjonen og kunstfagene i skolen tror jeg gapet mellom ideenes læreplan og den erfarte læreplan er særdeles stort. Denne påstanden baserer jeg på at fagene har liten plass i lærernes egen skolegang og at de estetiske fagene ikke er obligatoriske i lærerutdanningen. I tillegg er det liten tradisjon for å benytte faglærere innenfor kunstfagene på grunnskolenivå

I tillegg ønsker jeg å relatere den pedagogisk- filosofiske drøftingen til den pågående diskursen om det moderne og komplekse samfunn, i spenningsfeltet mellom det som kalles modernitet og postmodernitet. Skolen er en sentral samfunnsinstitusjon og må hele tiden relateres til de betingelser, rammer og strømninger den omgis av. Hvilke nye utfordringer skolen møter i det (post)moderne samfunn mener jeg er høyst aktuelt i forhold til legitimering av det estetiske. Jeg vil redegjøre for og diskutere dette spenningsforholdet senere i oppgavens kapittel 5.

1.3.2 Estetisk filosofi og kunstdidaktikk

I forhold til oppgavens deler som omhandler det estetiske og den estetiske dimensjonen vil estetisk filosofi og kunstdidaktikk være viktige teorikilder. Jeg vil presisere at jeg skiller mellom begrepene *estetisk* og *kunstnerisk*. Jeg ser det estetiske som et mer allment og overordnet felt enn det rent kunstneriske. Estetikk som felt knytter seg til en form for verdensanskelse, et perspektiv på verden som kan anvendes bredt på ulike fenomener. Sentralt innenfor estetikken står selvfølgelig kunstneriske fenomener, men også andre fenomener kan betraktes og behandles estetisk. Det kunstneriske feltet er snevrere og knyttes til noe som bevisst skapes eller framføres med den hensikt å gi en estetisk opplevelse (Elsner, 1999).

Kunstdidaktikk er et felt som ligger i spenningsfeltet mellom estetikkfilosofien og pedagogikken. Den omhandler blant annet det å legitimere kunsten som gyldig i oppdragelsessammenheng samt mer konkrete fagdidaktiske problemstillinger i forhold til kunstfagene. Mens generell estetikkfilosofi har sin base i estetisk teori innenfor historisk-filosofiske fag har kunstdidaktikken sin base i pedagogisk filosofi (Varkøy, 2000).

Denne oppgaven plasserer seg innenfor kunstdidaktikken, nært opp til den pedagogiske filosofi. Estetikkfilosofien knyttes opp mot det pedagogiske og settes inn i en pedagogisk ramme. Bare i liten grad foretas rene kunstfilosofiske diskusjoner. Dette henger sammen med at jeg ikke anser det estetiske som noe rent kunstfilosofisk som kun kan knyttes til estetisk opplevelse og analyse av kunst. Det estetiske er også noe mer allment som naturlig hører hjemme i en pedagogisk praksis og i skolen.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Denne innledende presentasjonen av oppgavens tema, problemstilling, metodologiske refleksjoner og teoritilfang var tenkt som ledd i en både refleksiv selvanalyse og som en åpen og ærlig holdning i forhold til min forståelseshorisont og mitt verdigrunnlag.

Kapittel to, *i kampens hete – en utdanningspolitisk innramming*, tar sikte på å gi oppgaven et utdanningspolitisk bakteppe. Det tar utgangspunkt i den filosofiske motsetningen mellom danning og nytte og relateres til det moderne samfunns komplekse kompetansekrav.

Kapittelet forsøker å legge til rette for nødvendigheten av en mer estetiske pedagogikk i vår samtid.

I oppgavens kapittel tre, *estetikk takk – en estetisk klargjøring*, gjøres det et forsøk på å få tak i det estetiske og estetikken underliggende problemstillinger. Det estetiske er et mangeartet, dynamisk og til dels uoversiktelig felt. I siste del foretas det en sammenlignende analyse og diskusjon i forhold til ulike estetikksyn.

I fjerde kapittel, *med blanke ark og fargestifter – en alternativ pedagogisk tenkning*, knyttes estetikken tettere sammen med pedagogikken. Det rådende utdanningspolitiske verdisynet kritiseres og utfordres av en mer estetisk forankret pedagogikk.

Kapittel fem, *den blå hesten - forutsetninger for en estetisk dimensjon i skolen*, gjør et forsøk på å konkretisere nærmere hva en god estetisk dimensjon innebærer. Kunstdidaktikk og estetiske kompetanse står i sentrum.

I sjette kapittel, *blå bevegelser? - analyse av den estetiske dimensjonen i L2006*, foretas dokumentanalysen, som forsøker å avklare om den estetiske dimensjonen i norsk skole er god nok.

Siste kapittel, *i blåtimen -konklusjon*, avrunder og konkluderer i forhold til oppgavens problemstilling.

2. I kampens hete – en utdanningspolitisk innramming

Det "nyttige" er det tidens store idol som alle krefter treller under og som alle talenter hyller. Kunstens åndelige fortjenester veier ikke på denne grove vekt, men forsvinner fra århundrets larmende marked (...) Selv tidens filosofiske ånd fravriker fantasien den ene provins etter den andre, og kunstens grenser snevres inn, jo mer vitenskapen utvider sine (Schiller, 1991, s. 17)

2.1 Politiske vyer

Det er mange ulike oppfatninger og begrunnelser for hva skolens oppdrag og oppgave bør være. Dette aktualiserer seg ofte i den offentlige utdanningspolitiske debatten, der vi stadig kan observere de ulike strømninger som florerer i tiden. De siste år har vi kunnet observere en ny debatt om kvaliteten i skolen. De siste års politiske satsninger på *kvalitetsreformen* i høyere utdanning og *kvalitetsutvalgets* innstilling "I første rekke – forsterket *kvalitet* (min utheving) i en opplæring for alle" viser blant annet denne "nye" interessen for *kvalitet* i skolen. Men hva begrepet *kvalitet* egentlig innebærer, er det ulike meninger om og dette kan knyttes opp mot ulike skolepolitiske, pedagogiske og ideologiske synspunkter.

Regjeringen og utdanningsstatsråden har nå gjort en rekke grep for å reformere skolen. I stortingsmeldingen nr. 30 "Kultur for læring" (UFD, 2003-2004) trekkes linjene opp for framtidens *kvalitetsskole*. Ved siden av kvalitetsbegrepet, står begrepene *kunnskap* og *kompetanse* sentralt i meldingen.

Dagens samfunn blir karakterisert som et *kunnskapssamfunn*, der kunnskap blir betegnet som den viktigste drivkraften for verdiskapning i samfunnet og som stadig mer avgjørende for individets selvrealisering. Menneskelig kapital har nå overtatt for økonomi, bygninger og utstyr som den viktigste ressursen i arbeidslivet. Det å produsere og forvalte kunnskap blir derfor en av framtidens skole sine hovedoppgaver (UFD, 2003-2004).

Dette skal gjøres ved å utruste elevene med ulike typer *kompetanse*. *Kompetanse* beskrives som "evnen til å møte komplekse utfordringer" (UFD, 2003-2004, kap 4.1.2). Det handler om å kunne bruke kunnskaper og ferdigheter kreativt og effektivt i ulike situasjoner. Både faglige, sosiale og yrkesmessige sammenhenger. Det understrekes at kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra kunnskaper og ferdigheter. Kompetansebegrepet er

forankret i verdigrunnlaget vedtatt i forbindelse med forrige utdanningsreform og denne verdiplattformen, forankret i den generelle delen av L97, skal videreføres. En *helhetlig kompetanse* er det overordnede siktemålet i dette verdigrunnlaget (Sæbø, 2005).

I den nye meldingen fokuseres det imidlertid mye og sterkt på *basiskompetanse* og mindre på *helhetlig kompetanse*. I den påbegynte skolereformen (L2006) er det bestemt at fagplanene skal beskrive den konkrete og målbare kompetansen som eleven skal mestre i faget. I tillegg skal de *grunnleggende ferdigheter* integreres i kompetansemål i alle fag og virke som gjennomgående dimensjoner. Disse ferdighetene knyttes til det engelske *literacy* begrepet, og innebærer det å kunne uttrykke seg *mundtlig*, å kunne *lese*, å kunne uttrykke seg *skriftlig*, å kunne *regne* og å kunne bruke *digitale verktøy*. Disse grunnleggende ferdighetene skisseres av meldingen til å være de grunnleggende redskaper for læring og utvikling i skolen, også for elevenes allmenndannelse. Det er disse grunnleggende ferdighetene meldingen løfter fram og fokuserer på (UFD, 2003- 2004).

Det overordnede verdigrunnlagets vektlegging av helhetlig kompetanse og målsetningen om kompetanse i å mestre komplekse utfordringer kan synes å stå i et motsetningsfylt forhold til de grunnleggende ferdigheter.

Det forunderlige i arbeidet med meldingen Kultur for læring var nemlig at, til tross for at kulturell kompetanse inngår i det internasjonale kompetansebegrepet som meldingen tar utgangspunkt i, og det estetiske skal være en del av et bredt kompetansebegrep i grunnutdanning, ble hverken kulturell kompetanse eller estetisk kompetanse inkludert i de grunnleggende ferdighetene eller i den foreslåtte skoleplakaten (...) Mente virkelig departementet at kulturell eller estetisk kompetanse ikke er grunnleggende for all læring og for tilegnelse av ny kompetanse og dannelsen av egen identitet ? (Sæbø, 2005, s. 26).

Meldingen reiser, som jeg ser det, en rekke problemstillinger og uavklarte spørsmål i forhold til skolens formål og innhold. Det er få som vil være uenige i at det er viktig med en skole som vektlegger kvalitet, kunnskap, kompetanse og danning. Men begrepene inneholder en rekke ideologiske og filosofiske problemstillinger. Det er neppe pedagogisk konsensus om at kunnskap bare er noe som kan måles og veies som kapital i verdiskapningen. Heller ikke i at *literacy* begrepet er dekkende på hva kunnskap og kompetanse egentlig innebærer i forhold til

å mestre det komplekse samfunn. Det er også flere som hevder at *estetisk kompetanse* er en grunnleggende kompetanse for mennesket og et viktig anliggende for skolen.

Jeg vil på dette bakteppet problematisere noen problemstillinger rundt skolens formål og innhold. Jeg ønsker å løfte fram noen indre motsetninger og synliggjøre verdimesse spenninger i forhold til sentrale pedagogiske grunnbegreper som *danning*, *kompetanse* og *kunnskap*. Jeg ønsker også i denne debatten og synliggjøre behovet for en mer estetisk pedagogikk og verdien av estetisk kompetanse som en grunnleggende kompetanse. Kapitlet er ment som en utdanningspolitisk og filosofisk overbygging og innramming.

Jeg vil nå først se litt på de filosofiske motsetningene mellom danning og nytte og hvordan en mer estetisk skole forholder seg til denne distinksjonen. Deretter vil jeg se litt på spenningsfeltet mellom modernitet og postmodernitet og hvilke (nye) kompetansekrav individet stilles overfor i møte med det komplekse moderne samfunn. Til slutt vil jeg se på mulighetene for et fornyet dannelsesbegrep og oppsummere hvilke utfordringer fremtidens skole står overfor.

2.2 I spenningsfeltet mellom individ og samfunn

Skolen skal ivareta både individets- og samfunnets behov og interesser. Skolen skal gi elevene kunnskap og kompetanse, bidra til dets personlige utvikling og virkeliggjøring, og sikre dets fremtidige rolle som samfunnsmedlem i et stadig mer komplekst samfunn. I forhold til samfunnet har skolen også en rekke funksjoner å ivareta. Den skal sikre både individets og samfunnets fremtidige økonomi og verdiskapning. Den skal bidra til sosialisering, oppdragelse og sikring av en felles kulturarv. Den skal ivareta et oppbevaringsbehov og den skal fylle en omsorgsfunksjon. Det kan synes motsetningsfullt å skulle innfri alle disse forventningene i en og samme skole (Gundem, 1998).

Sentralt i dette spenningsforholdet står ulike menneskesyn og ulike syn på menneskets rolle i samfunnet. Et hovedskille går mellom indre og ytre begrunnelser for menneskets plass i samfunnet. Mellom troen på at skolens oppgave først og fremst er å gi eleven en indre danning, gode verktøy i form av kunnskap og kompetanse som gjør den enkelte i stand til selv å handle og navigere ansvarlig i en kompleks virkelighet. På den andre siden fremheves troen

på at skolens oppgave er å bidra til å skape et funksjonelt og harmonisk samfunn der elevene kan fungere mest mulig effektivt og tilpasset samfunnets behov (ibid).

Noen problemstillinger reiser seg umiddelbart i kjølvannet av dette. Er formålet om allmenndannelse, det å gjøre elevene til *gagns menneske* slik skolens formålsparagraf skisserer, fortsatt det som bør være skolens primære funksjon og er dette formålet mulig å forene med mer instrumentalistiske formålsbegrunnelser og verdier?

2.2.1 På vei inn i en markeds- instrumentalistisk skole?

Etter mye av ordlyden og begrepsbruken i "Kultur for læring" (UFD, 2003-2004) å dømme, kan en få en følelse av at kunnskap er i ferd med å bli en vare, noe skolen skal produsere. Det fremheves innledningsvis at skolens form og organisering skal bli mer lik en bedrifts, med fleksible og tilpasningsdyktige strukturer som må tilpasses markedet og skiftende samfunnsendringer. Skolen skal konkurranseutsettes gjennom økt bruk av offentliggjøring av resultatene i stadig flere nasjonale tester, samtidig som det skal være fritt skolevalg (UFD, 2003-2004).

Denne sterkere markeds- og næringslivsdriften i skolen sammen med et kompetansebegrep forankret i et sett grunnleggende ferdigheter kan synes vanskelig å forene med et bredt kunnskaps- og kompetansebegrep (jf. 2.1).

Jeg mener det er relevant i denne konteksten å fremme en tese eller forforståelse om at norsk utdanningspolitikk er på vei mot en sterkere markeds- instrumentalistisk verdiforankring. Et slikt syn knyttes gjerne til begrepet *restaurativ* pedagogikk. Restaurativ pedagogikk er en trend som er opptatt av å imøtekomme samfunnets behov og å få maksimal kompetanse ut av befolkningens evner og talenter. Dette synet knyttes gjerne til ideologiene nykonservatisme og markedsliberalisme. Utdanningssystemet skal imøtekomme dysfunksjonelle mangler i samfunnet og bidra til verdiskapning og utvikling. Denne pedagogiske strømmingen har hatt stor tilslutning fra politisk hold (Øzerk, 1999).

Innenfor norsk pedagogikk har det kommet mye nyansert kritikk mot instrumentalismen. Erling Lars Dale (1992) er i sin instrumentalismekritikk opptatt av skillet mellom begrepene *teknikk* og *praksis* som han bygger på Skjervheims essay om *Det instrumentelle mistak*.

Med *teknikk* menes handlinger som har et mål utenfor seg selv, f.eks. skåre blant de ti beste skolene på den nasjonale prøven i matematikk for 10- trinn. Egnede handlinger blir de som fører fram til målet, karakterisert som mål- middel- handlinger. I mitt eksempel kan dette da være å løse og terpe på flest mulig tidligere gitte nasjonale tester til høy nok skåre oppnås. Undervisningsmetode, eleverfaring og læringsmotivasjon har sekundær betydning til målet. *Praksis*begrepet uttrykker det motsatte. Her er det om å gjøre å handle i overensstemmelse med en gitt målestokk som angir gyldighet. Praksis handler derfor om verdivalg. F.eks. kan det handle om at læring skal møte og være tilpasset elevenes evner og behov, selv om det kanskje vil medføre at skolen samlet ikke vil bli blant topp ti i matematikk det året. Teknikk vurderes altså etter målestokker som følger mål- middel prinsipper og som avgjør om handlingen er effektiv, hensiktsmessig og produktiv. Det er ikke alle slike tekniske handlinger som kan forsvares eller godtas innenfor en gyldighetsmålestokk, og det er mange praksishandlinger som ikke oppfyller mål- middel prinsippene om effektivitet.

Innenfor undervisning og pedagogikk hevder Dale at det er vesentlig å skille mellom teknikk og praksis, mellom nytte og egenverdi, mellom tilpasning og danning og mellom objekt og subjekt. Menneskelige forhold må preges av praksisbegrepet og skilles ut fra naturens mål- middel- mekanismer for å unngå instrumentalisme. Skolens oppgave og innhold har sin egenverdi og egenart og må begrunnes i krav om gyldighet i tråd med gjeldende gyldighetsdiskurs. Eleven skal gjennom erfaring og refleksjon utvide sin kunnskap, erkjennelse og kritiske sans. Eleven skal dannes, utvide sin forståelseshorisont, få nye perspektiv og bredere grunnlag for refleksjon og vurdering. Eleven skal kunne ta valg, ansvar og kritisk stilling som et selvstendig tenkende subjekt. I en instrumentalistisk skole er elevene kun objekter, skolens brikker i samfunnets spill for vekst og utvikling (Dale, 1992).

Mye av det innholdet Dale her legger i praksisbegrepet, gjennom blant annet begrepene *praksis*, *egenverdi*, *danning* og *subjekt*, kan knyttes til en mer overordnet forståelse av *danning* og *estetiske prosesser*. Jeg velger å se danning i denne sammenhengen som et alternativ til en mer markeds- instrumentalistisk tenkning. Jeg vil prøve å klargjøre, nyansere og senere også fornye dannelsbegrepet mer generelt og sette dette inn i en overordnet pedagogisk filosofisk verdidebatt. I kapittel 4 og 5 vil jeg knytte dannelsbegrepet nærmere det estetiske og redegjøre for en mer estetisk pedagogikk som baserer seg på estetisk danning.

2.2.2 Danningens mange ansikter

I boka *Dannelsens forvandlinger* (2003) tas dannelsingsbegrepets historiske innhold og utvikling opp. Dannelsingsbegrepet kan knyttes til en mer generell filosofisk tankegang om mennesket særstilling i verden som både materielt og åndelig vesen. Det har sin opprinnelse i tysk filosofi, litteratur og politikk på begynnelsen av 1800- tallet som del av kampen mot realisme, naturvitenskap og teknologi. I sin klassiske form omhandlet begrepet vekselvirkningen og dynamikken - *transformasjonen* mellom det individuelle - *selvets kraft og uttrykk*, og det allmenne - *kulturens makt og påvirkning*. Korsgaard og Løvlie beskriver i bokas innledning at dannelsesteoretikerne, tross mange ulikheter, ser danning som et treleddet forhold.

Mennesket i forhold til seg selv, mennesket i forhold til et kulturelt, sosialt eller politisk fellesskap (samfunnet/staten) og mennesket i forholdt til menneskeheten i sin helhet. Dette beskrives som Klafkis danningsteoretiske treenighet (ibid).

I forhold til menneskets forhold til seg selv, er danning forbundet med begrepene ” *selvbestemmelse, frihet, emancipation, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivisering* (ibid, s. 11) Begrepene taler for seg selv i denne pedagogiske sammenhengen og det fremheves videre at ”*dannelse er på én gang vejen til og udtryk for en sådan evne til selvbestemmelse*” (ibid, s 11).

For at ikke danningen skal bli uttrykk for ren subjektivisme, knyttes den også til menneskets forhold til menneskeheten og verden. Her bygges det på begreper som ”*humanitet, menneskehed, menneskelighed, verden, objektivitet og almenhed* (ibid, s. 11). Disse begrepene er dannelseshistoriens siktemål og latente muligheter i den menneskelige natur, der mennesket gjennom møte med det rette objektiviserte *innhold* (bildung), kan oppnå sin personlige danning.

Det tredje forhold i danningens treenighet er mennesket forhold til et mer avgrenset samfunn. Det handler her om individets deltakelse i et kulturelt, sosialt og politisk fellesskap. Danningen settes inn i et mer kontekstuellt og praktisk perspektiv (ibid).

Skolens dannelsesdiskusjon foregår i dag over flere akser. Den ene diskusjonen, omhandler hva som er det rette *danningsinnhold* og hvem som skal bestemme dette. Her står mer klassisk og tradisjonell danningsteori (material danning) mot mer kritisk og sosiologisk forankret danningsteori (formal danning) (Gundem, 1998). Fra et mer postmodernistisk ståsted hevdes det at de store kunnskaps- og verdikanoners tid er forbi. Det er kun et skalkeskjul for makt og autoritet (Hargreaves, 1996).

En annen akse i dannelsesdiskusjonen omhandler *mengde*, kvantitet versus kvalitet. Den store kunnskapsekspløsjonen har ført til et stadig større behov for mer kunnskap. Mange peker på en løsning der en søker å finne fram til noe grunnleggende og universelt som alle skal lære og som har overføringsverdi. Andre igjen er opptatt av at det må være viktigere å utruste elevene med gode verktøy og teknikker for læring, kunnskapsbehandling og informasjonssortering slik at elevene selv kan bli i stand til å møte, håndtere og navigere i denne kunnskapsekspløsjonen (Gundem, 1998).

Klafki (1979) redegjør for *material* og *formal* danning i sin artikkel om ”Kategorial dannelse”. Han knytter den *materiale dannelsen* til innholdet, til hva som nettopp er det *rette* innholdet. Her skiller han mellom *objektivistisk* og *klassisk* danningsteori. I den første betydningen siktes det til at dannelsens vesen består i å ta opp innholdet, det *objektive* innholdet i kulturen. Dette innholdet har historisk ofte hatt en vitenskapelig slagside og han kritiserer dette for å ha bidratt til en vitenskapeliggjøring av skolen. Dannelsesverdien, det samme som kunnskapsinnholdet, ligger utelukkende her i vitenskapens kultursfære og i basisfagene.

Den klassiske dannelsesteorien setter ikke objektivitet som kriterium, men det *klassiske*. *Som” klassisk” kan man bare anse slike innhold som makter å presentere bestemte menneskelige kvaliteter så overbevisende, rystende og ettertenksomt at det maner til etterfølgelse* (Klafki, 1979, s. 175). Innen denne tradisjonen står de klassiske humanistiske fagene og en tradisjonell kunstfaglig forståelse sterkt.

Både objektivistisk og klassisk danningsteori gir kulturinnholdet en absolutt gyldighet og verdi. Klafki kritiserer disse teoriene for å løsrive kulturen fra den historiske sammenhengen den inngår i. Samtidig er det vanskelig å komme utenom verdier og grader av subjektivitet, selv i vitenskapen hevder han (ibid og jf. 1.2). I dag, med Norge som et flerkulturelt land og med en økt kunnskapsekspløsjon, er denne debatten igjen aktualisert. Det å finne et helt objektivt og riktig innhold i et stadig mer komplekst og dynamisk samfunn er kanskje ikke veien å gå.

De formale danningsteoriene retter sin oppmerksomhet mot barnet og den som skal oppdras. Klafki skiller mellom *funksjonelle* og *metodiske* teorier. Den *funksjonelle* teori mener at det vesentlige ikke er å tilegne seg et spesielt innhold, men derimot å forme, utvikle og modne elevens kroppslige og åndelige *krefter*. *Dannelse som verk er innbegrepet på det potensialet*

som finnes forenet i en person når det gjelder evne til å registrere, tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser, foreta moralske vurderinger, evne til å ville noe og ta beslutninger og så videre. (Klafki, 1979, s 179) Denne retningen knyttes gjerne til romantisk inspirerte reformpedagoger og ekspresjonister som sterkt vektla barnets iboende krefter og viktigheten av en pedagogikk som bidro til å dyrke disse frem. Innholdet som velges må være det som vil bidra til å utvikle disse kreftene best mulig. Klafki innvender mot denne teorien at disse *kreftene* er av rent hypotetisk natur, en biologisk oppfatning av medfødte åndelige evner. Det at åndelige fenomener som tanker, vurderinger, følelser m.m er *virksomheter* av disse åndelige *kreftene* kan like gjerne snus på hodet med like mye sannhetsverdi. De såkalte *kreftene* kan også være *virksomheter* av det innhold som mennesket blir konfrontert med.

Teorien om den *metodiske* dannelsen er derimot opptatt av selve *prosessen* som mennesket dannes i. Teorien knyttes tett opp mot Dewey. I stedet for å forsøke å dannes gjennom å tilegne seg en uendelig mengde innhold, noe som hevdes er en umulig oppgave, er man heller opptatt av de dannelseserfaringer som gjøres. Danning betyr her at man tilegner seg ulike tenkemåter, arbeidsteknikker, følelseskategorier og verdimålestokker. Eleven må tilegne seg en *danningskompetanse*, de metoder han trenger for å mestre den praksis og virkelighet som han lever og virker i. Det handler om evnen til å bruke verktøy og til å beherske ulike arbeidsteknikker.

Klafki hevder at enhver metode og kriteriesystem, ikke kan løsrives fra det aktuelle innholdet. Innholdet må ha forrang fremfor metodene, for det er bare i konfrontasjon med selve innholdet at man kan planlegge og deretter anvende ulike metoder (Klafki, 1979). Altså står han fast på det tyske prisnipp om innhold før metode i didaktisk sammenheng og i troen på et allmenngyldig og universelt dannelsesinnhold.

Klafki kritiserer alle disse fire danningsteoriene og hevder at ingen av disse er tilstrekkelige alene i sin helhet. Men han kommer likevel ikke bort fra det faktum at alle har et snev av sannhet i seg. Dannelsen inngår alltid i en dialektisk helhet, og det er i *vekselsvirkningen* mellom menneskets aktivitet (det formale) og lærestoffet (det materiale) dannelsen foregår.

Dannelsen vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspekt. Men det betyr samtidig at dette mennesket har åpnet seg for denne sin virkelighet – her er det subjektive eller formale aspektet i "funksjonell" så vel som "metodisk" forstand. (Klafki, 1979, s 192-193)

Denne prosessen kaller han for *kategorial* dannelselse. Det *kategoriale* står for noe som er allment, f.eks. grunnleggende ferdigheter, begreper eller modeller. Det kategoriale må være av fundamental karakter. Det kategoriale må imidlertid ikke forstås som noe absolutt, det må alltid etterprøves, endres og bestemmes på nytt i samsvar med den historiske og kulturelle kontekst, og i tråd med dets samfunnsmessige relevans (ibid). Her trekker Klafki en linje videre til sin kritisk- konstruktive didaktikk som han utvikler videre i senere år av sitt virke. Slik jeg forstår Klafki, har han i senere år forsøkt å gå bort fra et universelt dannelsingsinnhold og over til en mer dynamisk og kontekstuell forståelse av det kategoriale. Men begrepet kategorial i seg selv er uheldig, og blir stående som en selvmotsigelse til det kontekstuelle og partikulære.

Klafki har gjennom sin kategoriale danning forsøkt å forene ytterpunktene i dannelsesbegrepet til en slags gylden middelvei mellom de formale- og materiale danningsteorier. Jeg opplever likevel at han holder fast på et snevert didaktikkbegrep og tysk didaktikks sterke vektlegging av innholdet (Gundem, 1998).

Gundem skisserer fire fallgruver som hun hevder er viktige å unngå i forbindelse med skolens innholdsdebatt: *formalisme*, *materialisme*, *universalisme* og *instrumentalisme*. Jeg har allerede vært mer eller mindre innom disse begrepene overfor.

Nyere (post)moderne samfunnstrekk som kunnskapseksplasjon og kunnskapsrelativisme har bidratt til å sette fokus på betydningen av ”å lære å lære”. Det handler om å bruke de riktige metodene, skaffe seg studieteknikk, læringsstrategier og god teknikk i informasjonsbearbeiding. Når skolen ensidig vektlegger slik trening av evner og ferdigheter, uavhengig av *hva* som læres, har skolen gått i den *formalistiske* fallgruven. Sammenhengen mellom formalisme og instrumentalisme er påfallende. Formalismen reduserer undervisningen til tekniske operasjoner og den stadige kunnskapsendringen gjør kravet om gyldighet vanskelig.

Det motsatte ytterpunktet, *materialisme*, som ofte knyttes opp til moderniteten og troen på ”de store sannheter”, er knyttet til de materiale danningsteoriene og mer tradisjonell skoletenkning. Her er det innholdet og lærestoffet som er intellektuelt eller kulturelt betydningsfullt dominerende, og metoden er sekundær. Knyttes dette innholdet opp mot en nyttefunksjon, og en overser lærestoffets iboende kvaliteter og egenverdi, har vi raskt instrumentalistisk materialisme.

En annen fare med materialismen er *universalisme*. Universalismen peker på at det finnes noen grunnleggende områder eller emner som er av universell karakter og passer alle. Klafkis begrep om det kategoriale kan i sin ytterste konsekvens havne her. Universalisme brukes ofte i et misforstått forsøk på å skape likhet for alle gjennom en sentralisert enhetsskole. En tror at det å behandle alle likeverdig betyr å behandle alle likt, i stedet for å behandle alle individuelt. I stedet for en rettferdig skole skapes det, gjennom en skjult autoritet, en følelse av uniformering og standardisering av elevene (Gundem, 1998).

Oppsummering:

Danning er som vi ser ikke et enkelt eller entydig begrep. Det er flere fallgruver å gå i dersom en ikke nyanserer begrepet. Det er heller ikke en umiddelbar motsetning mellom dannelse og instrumentalisme, dog heller ikke en umiddelbar forenlighet. For det er klart at jo mer instrumentalistiske trekk vi kan øyne i dannelsens begrunnelser, jo lenger fjerner vi oss fra danningens utgangspunkt der menneskets særstilling i verden som både materielt og åndelig vesen fremheves. Menneskets kompleksitet og særegenhet lar seg vanskelig innpasse i instrumentalismens mål- middel rasjonalitet. Våre følelser er jo snarere irrasjonelle og subjektive av natur. Nettopp derfor har vitenskapen i sin steben etter objektivitet og sannhet stenget følelsene ute (se 4.1). Følelsenes, sjelens og åndens ”mystiske” vesen har historisk også vært gjenstand for en rekke forklaringsforsøk, både innefor psykologien og filosofien.

Estetikerne på 1700- tallet med Kant i spissen, forsøkte nettopp å finne *følelsenes rasjonalitet* for å kunne etablere estetikken som egen vitenskap (se 3.2.2 og 4.2).

Mange kom fram til at danning ganske enkelt handler om å gjøre mennesket menneskelig ved å forene ånd og sjel. Med andre ord; å gjøre elevene *til gags menneske*.

Dette må handle om noe *mer* enn å produsere god kunnskap og gode ferdigheter. Helhetlig kompetanse, det å møte *komplekse* utfordringer, bør også romme følelser, intuisjon og kroppslig sansning i tråd med et helhetlig kompetansebegrep (Sæbø, 2005).

Her kan det kanskje være aktuelt å trekke inn Hellenes (1992) skille mellom ”*Ein utdana mann og eit dana menneske*”. Han fremhever at det å være *utdannet* ikke nødvendigvis er det samme som å være *dannet*. At skolens oppgave er noe *mer* enn å utdanne. Utdanning og kunnskap er noe vi *har* mens dannet er noe vi *er*. Utdanningen er knyttet til fag og lærestoff, til en teoretisk oppdeling av verden i mange oppstykkede deler. Danningen er forbindelsesleddet, *transformasjonen* mellom fagverden og dagliglivet, mellom menneske og kultur og mellom teori og praksis. Danning er knyttet til praksis, forståelse, refleksjon og

dialog der en tar utgangspunkt i virkeligheten og dagliglivet. Siktemålet er å leve og virke i *praksis* som et dannet eller gagns menneske. (Hellesnes, 1992).

2.3 I spenningsfeltet mellom modernitet og postmodernitet

Dagens samfunn sies å stå i spenningsfeltet mellom de to tidsåndene *modernitet* og *postmodernitet*. Modernitetens og postmodernitetens terminologier og periodiseringer er noe omstridte og uklare. I det moderne har vi vært på full fart *framover*, mens i det postmoderne er vi fortsatt på full fart, men vi vet ikke lenger hvor (Rasmussen, 1995). Rasmussen hevder begrepet postmoderne har vært en slags sekkebetegnelse på kritikk og innvending mot det moderne. Han hevder videre gjennom Jameson og Lyotard at postmodernitet ikke er en historisk epoke, men snarere en "diskurs- genre" som redegjør for opposisjonen, ved at en er "post" til noe. Virkeligheten i postmoderniteten er flytende og kontekstuell. Det mest gunstige er å kanskje å betegne postmoderniteten som noe som lever i det moderne, som det som bidrar til kritikk, ironi og avvik.

Moderniteten kjemper hele tiden med å være moderne; den arbeider hardt for framskrittet, den anstrenger seg for å tro på de store "fortellingene", de store ideologiene som har preget Vesten de siste tre hundre årene. Nettopp "anstrengelsen" viser at det moderne er ufravikelig fylt med – det postmoderne.(...) Begrepet postmodernisme er kort sagt uten annen mening enn at de omfangsrike dogmene om det moderne ikke lenger er enerådende, uten at noe annet har tatt deres plass.(Rasmussen, 1995: 170-171)

Rasmussen viser til *innovasjonens logikk* når han prøver å forklare motorene bak forandringen av et samfunn, i dag spenningsforholdet mellom modernitet og postmodernitet. All innovasjon bygger på grunnideene *differansiering* og *integrering*. Loven om differansiering bygger på evolusjonismen og hevder at alt liv, også det sosiale, utvikles fra ensartethet til stadig større mangfold og kompleksitet. Alt liv består av en rekke enkeltdeler satt sammen til mer eller mindre komplekse størrelser. Men ved siden av denne loven, virker integreringens lov om helhet. Alt forenes i større og større enheter. En lov som holder samfunnets stadig flere enkeltdeler sammen. De to lovene, virker sammen som polare strukturer, og virker inn på alle sosiale og kulturelle områder. Alle nye former for uttrykk hevdes å være nye sammensetninger av gamle deler og helheter (ibid).

Når vi nå står i spenningsfeltet mellom modernitet og postmodernitet, kommer dette kanskje enda tydeligere frem. Samfunnet utvikler seg til et stadig mer sammensatt og komplekst system, samtidig som vi ser at teknologien og informasjonskommunikasjonen stadig splitter opp og spesialiserer. Denne todelingen kan også overføres på forholdet mellom arbeid og privatsfæren. *Mens arbeidsprosessen stadig rasjonaliseres og effektiviseres, forblir hverdagens andre aktiviteter sykliske, gjentakende og følelsesorienterte* (Rasmussen, 1995, s. 169) Tilværelsen blir to polare strukturer og vi rives mellom stadig større individualisering og standardisering (ibid).

I den høymoderne tilstand, med alle sine instrumentelle krav og påbud, var det en tendens til at selvet ble undertrykt eller benektet, innesperret i byråkratiets jernbur. I det posmoderne samfunn, derimot, er det selvets natur og integritet som trekkes i tvil. (Hargreaves, 1996, s. 83)

Selvet eller subjektet er blitt en foranderlig størrelse, uten fast substans i det postmoderne. Selvet kan konstrueres eller dekonstrueres etter ønske og behov. Det er også blitt en dynamisk struktur, skiftende ”tekster” som kan rekonstrueres, tolkes og leses i ulike kontekster og praksiser. Grensen mellom subjekt og verden utviskes i økende grad. Hargreaves refererer til Lasch som hevder at dette er med på å bygge opp en narsissistisk kultur i samfunnet. En kan også spore dette i overdrevne bevegelser for personlig utvikling (Hargreaves, 1996). Giddens (1997) er opptatt av både kulturens og selvets nye *semiotiske oppløsning*, splitting i en uendelighet av tegn og konstruksjoner. Denne stadige konstruksjonen og rekonstruksjonen beskriver han som en narrativ identitet, det at vi stadig skaper *fortellingen om oss selv*. Den skapes i handlingen, i situasjonen og i dannelsingskonteksten. Giddens ser her en fare i at autentiteten kan bli overskredet. En kan miste grep om hva som er virkelighet, og hva som er fantasi og oppdiktning. Identitetsproblemer, forvirring, usikkerhet, moralsk og åndelig oppløsning kan være et pessimistisk utfall (ibid).

Bell (Rasmussen, 1995) hevder at normer, verdier og moral får problemer med sin legitimitet i et kontekstuellet samfunn. Postmoderniteten er lite forenlig med de store religiøse fortellingene og de store moralske dogmene. Han mener at postmoderniteten er et samfunn i åndelig krise. (...) *en kommersialisert, selvcentrert og nytelsesorientert tendens, ute av stand til å føre kulturens historiske oppgave som lim videre* (Rasmussen, 1995:177). Den moralske forankringen er i ferd med å forvitte, fordi kulturens rolle er endret. Fra å ha en rolle som

uttrykte eksistensielle problemer, den som søkte og tolket meningen med livet, har kulturens rolle i dag blitt å legitimere selvets utfoldelse og vareproduksjonen. Kulturen har blitt underlagt *markedet*. Flere nyere tenkere innenfor postmoderniteten knytter tette bånd mellom kulturen og kapitalismens utvikling. Jameson (Rasmussen, 1995) hevder at dagens kultur er kaotisk og at nyere strømninger som b- kultur, reklame og reality- tv utgjør mer og mer av kulturens substans. Den nye kulturen er uttrykk for nyere økonomiske interesser. Vestlige samfunn har aldri vært mer kapitalistiske enn i dag. Kapitalismen har spredd seg mer og mer til ikke- kapitalistiske områder og i dag koloniserer den både natur og kultur (ibid).

Økonomiens behov for stadig hurtigere fornyelse og utskifting på forbruksmarkedet oppmuntrer til brå estetiske skiftninger og forkastning av tradisjon. Kunstens verdi bestemmes av markedet, samtidig som den mer og mer forbruksorienterte produksjonen gjør seg avhengig av et stadig mer oppskrudd estetisk løp. (Rasmussen, 1995, s. 292)

Dette har bidratt til at samfunnet har gjennomgått en fundamental *estetiseringsprosess* hevder Jameson. Noe som igjen har ført til en voldsom (...) *ekspansjon av kultur til hele samfunnet, slik at både politikk, produksjon, selvet og hverdagslivet er blitt "kultur"*. (Rasmussen, 1995, s. 293) Kulturen har mistet sin funksjon, moralen har forfalt.

Rasmussen kritiserer imidlertid Bell og flere andre postmodernister for å være kulturpessimister, og for å overse kunstens *frigjørende og kritiske* aspekt. En kritikk jeg mener er berettiget.

Ziehe (i Adam, 1995) er også mer optimistisk. Hans begrep om *kulturell frisetting* står sentralt. *Kulturell frisetting er et resultat av at tradert kultur er oppløst. De tradisjonelle sosiokulturelle norm- og verdisystemer og fastsatte livsmønstre, som i tidligere samfunn definerte individenes og institusjonenes måte å organisere sine liv på, er ikke lenger gyldige som forklaringer* (ibid, s. 11). Ziehe peker her på at kulturen ikke lenger er entydig og eneste bærer av normer og verdier. Derfor kan ikke kulturen på samme måte som tidligere stå for en homogen sosialiseringssprosess. Denne frisettingen må for Ziehe betegnes som et historisk fremskritt og sees på som noe som er positivt. En oppløsning av tradert kultur og sosiale normer åpner for en stor grad av valgfrihet og for flere muligheter. Vi er endelig fri fra de autoritære og kvelende kultur- og verdikanoner. Det er en forutsetning for at *kulturell frihet* kan være mulig. Ziehe deler ikke mange andres pessimistiske syn på samfunnets oppløsning og frisetting. Adam er litt mer reservert og hevder at selv om det komplekse postmoderne

samfunn gir store muligheter for den enkelte og for samfunnet i sin helhet, vil ikke nødvendigvis mulighetene innfris. Det kreves nemlig *kompetanse* for å realisere disse mulighetene. En må rustes til å møte og takle en ny og omfattende frihet, slik at en kan klare å bære dette ansvaret på en god måte. Hennes hovedanliggende er at *det estetiske* er et viktig kompetansegivende felt i denne sammenheng (Adam, 1995).

Bauman (1997) er også optimistisk og fremmer en løsningen som ligger i *å lære seg å leve med tiden* og ruste menneskene best mulig til å takle utfordringene. Med andre ord; gi det kompetanse i å mestre en kompleks virkelighet (jf. 2.1 og kompetansebegrepet). Man må altså tørre å gå med åpne øyne inn i fremtiden med pågangsmot, vilje og med riktig kompetanse. Vi mennesker har en tendens til å klamre oss fast i fortidens trygghet og tenke at alt nytt representerer en trussel. Postmoderniteten utfordrer mennesket ved å kaste det ut i en rekke risikoforhold. Ingenting er sikkert lenger og vi kan ikke hente gitte svar i gamle kanoner i samme grad.

Dette gir individet stor frihet, en frihet til å skape seg selv og rekonstruere seg selv. Men dette tvinger også mennesket til å måtte stå til ansvar for sine valg. Eleven blir nødt til å selv reflektere over sine handlinger, sine valg, sine omgivelser og påfølgende konsekvenser. *To be free does not mean believing in nothing* (Bauman, 1997, s. 101) Friheten til å kunne velge, til å kunne konstruere krever at du selv må bidra i konstitueringen av innhold, av verdier, moral og sannhet. Du tvinges inn i diskursen og til å ta et midlertidig standpunkt. Bauman hevder videre at det å akseptere dette ansvaret, ikke kommer av seg selv og at det er her utfordringene ligger. *There is no such thing as a prescription for freedom (...) and there is no such thing as freedom without anxiety.* (Bauman, 1997:203)

Disse nye postmoderne utfordringer som vi møter i samtidens komplekse virkelighet må altså utnyttes og møtes på en god måte for at ikke de pessimistiske spådommene skal innfri. Hvordan det estetiske kan bidra til å gi oss kompetanse som er mer relevant i en slik kompleks virkelighet er noe det jeg ønsker å gi et svar på i denne oppgaven.

2.4 Et fornyet (post)moderne dannelsbegrep?

Lars Løvlie (2003) kritiserer det tradisjonelle dannelsbegrepet og den tradisjonelle instrumentalisme – kritikken, og hevder at vi må fornye og transformere teoriene til dagens samfunn og kontekst. Han deler ikke Lyotards og andre pessimisters dystre spådommer om det postmoderne samfunn og teknologiens ekspansjon. Hans tese er at danning i dag kan beskrives som *grenesnitt*. Ordet peker hen på den *grensen* der selvet og kulturen møtes. *Det er snarere veksling og overgang, og lar seg bare analysere som bevegelse, som en permanent uro og transformasjon. Grensesnittet er en postmoderne versjon av det klassiske begrepet om danning som transformasjon av selvet og kulturen.* (Løvlie, 2003, s. 348)

Det er på tide å prøve å bygge en bro over de gamle motsetningene mellom natur og kultur, menneske og maskin, som den klassisk danningen i sin kamp mot naturalismen var bygget opp rundt. Den klassiske humanismen arbeidet mot teknologien og så på den som en trussel mot det sant menneskelige. Men har danningsteoretikerne her forvekslet teknologien i seg selv med dens virkninger i samfunnet?

Teknologien har ikke bare hatt negative ringvirkninger, men også ført med seg mye positivt. I dag virker internett blant annet som det nye sosiale møtestedet. Et møtested som har hele verden som mulig deltaker. Et møtested der en annen form for menneskelig kommunikasjon og interaksjon foregår, og der også en annen form for fornuft opererer. Teknologien og PC'en skaper en ny elektronisk offentlighet som igjen skaper behov for en fornyelse av dannelsbegrepet. *Den teknokulturelle danning er en annen type danning fordi den bruker andre begreper og metaforer for å beskrive forholdet mellom menneske og natur, menneske og maskin* (Løvlie 2003, s. 352).

Kyborgen er den metaforen Løvlie velger å bruke for dette nye forholdet, et symbiotisk forhold, mellom menneske og maskin, en metafor på den postmoderne teknokulturen og det postmoderne danningssubjekt. Kyborg er satt sammen av kybernetikk og organisme, og forener teknologi og biologi, maskin og menneske. Vi er alle kyborger, deltakere i den elektroniske verden, i form av bruk av pc, internett, telefon, kjøkkenmaskiner eller annet teknologisk styrt utstyr som er en naturlig del av vår hverdag. Kyborgen er en del av vår identitet, vår kultur og spiller en rolle som *grensesnitt* mellom person og verden.

Det er her vi finner sammenhengen og linjen tilbake til det klassiske dannelsbegrepet. *Transformasjonen*, den vekselvirkningen og dynamikken som finner sted mellom det individuelle og det allmenne, mellom selvet og kulturen, finner vi i teknokulturell danning igjen i *grensesnittet*. Dette er en form for *hypertransformasjon*.

Det handler om å være online, leve på grensen og oppleve uroen ved det dimensjonsløse. Men denne opplevelsen er det motsatte av det gamle industrisamfunnets " fremmedgjøring"(...) Det hypertransformative bidrar tvert om til en forøkning av selvet, til en spissing av selvfølelsen, og til en sterkere opplevelse av den andre(...) De lever i grensesnittet, og i det formes de til personer samtidig som de former verden. Det er nå mulig å øyne sammenhengen mellom kyborgen og det klassiske kravet om danning til humanitet. (Løvlie 2003, s. 354)

Løvlie kritiserer videre den tradisjonelle humanistiske subjektivitetsforståelsen om det *autonome subjekt* som danningens siktemål. Subjektet kan ikke være noe eget, fast og myndig objekt. Danningssubjektet må være *intersubjektivt, desentrert og handlende*.

Ideene vi har i hodet er kun abstrakter, de blir ikke virkeliggjort før i møtet med virkeligheten. *Vi kan drømme om det perfekte vennskap, men et sant vennskap kaller vi bare det som forener drøm og virkelighet i et konkret forhold (...) det ekte vennskapet er basert på ideen om lojalitet, samtidig som begge partene handler lojalt i forholdet (Løvlie 2003, s. 361-362).*

Subjektet må plasseres inn i konteksten, i historien og i kulturen. Danning handler om å *virkeliggjøre seg selv*. Dette skjer i nettopp *grensesnittet*, danningens *grunntopos*, det være seg et geografisk sted, virtuelt sted, en samtalsituasjon eller et samtaletema.

Det er en markert avstand mellom denne subjektsforståelsen og den postmoderne forståelsen av subjektet som flytende, løsrevet og substansløst. Den postmoderne subjektivitetsforståelsen umuliggjør danning, da den ikke anerkjenner noe subjekt. *Danning forutsetter et menneske som identifiserer opplevelser, stemninger og beslutninger som sine egne, og som situert individ i forholdet til de andre (Løvlie, 2003, s. 364)* Men dette subjektet kan ikke plasseres i det tradisjonelle skillet mellom subjekt og objekt. Det må plasseres i *grensesnittet*, i de ulike settinger der virkeliggjøring foregår og fordrer dermed nye arenaer for danning.

Ikke bare den tradisjonelle pedagogiske dannelsforståelsen må fornyes i takt med vår samtid. En transformasjon og fornyelse av den norske instrumentalisme – kritikken er også nødvendig (Løvlie, 2003).

Den tradisjonelle instrumentalisme- kritikken knytter teknologien sammen med formålsrasjonelle eller strategiske handlinger i pedagogikken og knyttes gjerne opp mot en form for undervisningsteknologi. Teknologien knyttes til mål- middel operasjoner og settes opp mot menneskelige og praktiske operasjoner, slik vi har sett Dale beskriver tekniske handlinger versus praktiske handlinger (jf. 2.1.1). Men teknologien har utviklet seg svært mye siden 1960-70 åra, og er ikke lenger mekanisk men teknologisk. Nettet er kaotisk og fritt, og ikke organisert i mekanisk tenkning eller instrumentell manipulasjon og truer heller ikke den demokratiske danningen, tvert imot. En må skille mellom ny og gammel teknologi. I den nye teknologien finnes det ikke noe organisert senter for autoritet og makt, snarere tillates meningsbryting og kritikk. Hackeren er et tegn på at den absolutte disiplinering av subjektet ikke er mulig (ibid).

Teknologien fyller i dag både en ny arena for danning og en samfunnskritisk rolle. Sammen med samtidskunsten er dette en viktig motpol og koreks til samfunnet. Det at skolen eller læreren begår et *instrumentelt mistak*, i form av å objektivisere barnet og betrakte pedagogikken som formålsrasjonell manipulasjon, har ingenting med teknologien i seg selv å gjøre men snarere bruken av den (ibid).

Den tradisjonelle instrumentalisme - kritikken er i dagens samfunn uegnet til å forstå makt og manipulasjon og må fornyes. Instrumentalismen har dreid fra å være individuell og personlig til å bli *administrativ og statlig*. 90 – tallets store reformer kan virke som eksempel. *Mens 1970- tallets teknologi la motsetningen mellom elev og lærer, la 1990- tallets paternalisme snittet mellom person og system* (Løvlie, 2003, s. 358). I tillegg til å være administrativ, har instrumentalismen nå også blitt økonomisk. Markedsøkonomisk logikk og styring har fått innpass, med stadige omstruktureringer med mål om bedre målstyring, effektivitet og mer ut av hver krone. Det stilles knapt spørsmålsteget ved den restaurative pedagogikken lenger, den er snarere blitt skolens utgangspunkt. Den nye instrumentalismen ligger i markedsøkonomiens ånd kombinert med statlig manipulasjon utøvet gjennom maktens retorikk (ibid). Kunnskap blir i denne sammenhengen mer en markedsvarer. Kunnskap handler mer og mer om makt og kontroll.

Virkemidlene er i dette systemet mange for den politiske ledelse som har store ambisjoner, slik som Løvlie beskriver Hernes og som vi nå kan øyne hos Clemet. Det tas i bruk alt fra korte høringsfrister, utnevning av deltakere i ulike arbeidsgrupper, ydmyke og lojale fagbyråkrater, selektiv bruk av statistikk og ”ekspertuttalelser” og ikke minst økonomisk og

organisatorisk styring av blant annet lærernes lønns- og arbeidsforhold, diverse premiering av skoler, elever og ansatte samt tildeling av midler til lærerkurs og ulike prosjekter.

2.5 Nye utfordringer

Skolen møter en kompleks framtid som er preget av spenningsforholdet mellom modernitet og postmodernitet. En virkelighet der det blir viktig å revurdere, problematisere og tenke nytt.

Kunnskap har skiftet både form og funksjon. Fra å være mer eller mindre gitt til å bli stadig mer kontekstuell og relativ, og fra å være et individuelt dannelsesverktøy til å bli en vare i samfunnets verdiskapning (jf. 2.1, 2.2 og 2.3). Jeg mener det er høyst nødvendig med en diskusjon og klargjøring i forhold til kunnskapsbegrepet. Her er det enda mye som er usagt og uavklart (se kap.4).

Menneskets selvforståelse og identitet blir stadig mer frisatt. Den beskrives nå som både intersubjektiv, dynamisk og skapende. Individet må operere i en verden der "image" har blitt en solid merkevare og kommersialismen preger vår dagsorden. Vi møter også en stadig sterkere og mer integrert teknologibruk med internett, multimedia og virtuelle virkeligheter som en del av individets praksisarena (jf. 2.3 og 2.4).

Samtidens (post)moderne samfunn setter helt klart nye betingelser og kompetansekrav som skolen må forholde seg til. Det stiller pedagogikken overfor nye utfordringer i forhold til synet på *kompetanse*, *kunnskap* og *danning*.

Jeg ønsker å løfte fram den gamle antikke tanken om at kunst og vitenskap egentlig handler om det samme, nemlig å søke viten om mennesket og verden. Metodevalg, prosess og framstilling vil kanskje være forskjellig, men like fullt representerer de begge viktige innfallsvinkler, tolkninger og erfaringer av en stadig mer kompleks verden. De er ikke motsetninger og det ene utelukker ikke det andre, tvert imot virker de utfyllende på hverandre. En slik nyorientering må legge den dualistiske og høymoderne tenkemåte bak seg og åpne opp for at både kunst og vitenskap er gode kilder til økt kunnskap og kompetanse (Haraldsen, 2005).

Sammenfallene syn finner vi også i ”Kulturmeldingen” (KD, 1991-92), der det påpekes et behov for en bedre likestilling mellom kunst og vitenskap.

når kulturpolitikken skal føres frem på alle samfunnsområder, er det noe som utpeker seg spesielt.(...) Dels gjelder det den sammenheng som finnes mellom kunst og vitenskap som likeverdige deler av samfunnets kreative kapital, og som forutsetter likestilling av kunnskap som innhentes gjennom kunstneriske og vitenskapelig funderte prosesser (KD, 1991-1992, s.29).

Det kan se ut som ”Kultur for læring” har tatt et skritt i feil retning. Å knytte skolens viktige rolle i individets erkjennelse og allmenndannelse til et sett snevre *grunnleggende ferdigheter* basert på ”literacy” begrepet, dekker verken individets eller samfunnets behov tilstrekkelig (jf. 2.1). Det er mer som er grunnleggende for mennesket enn å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Både sosial, emosjonell, kroppslig, kulturell og ikke minst estetisk kompetanse synes i øyenfallende.

Jeg har i dette kapittelet prøvd å løfte fram og diskutere noen kritiske innfallsvinkler til en restaurativ pedagogikk. En type pedagogikk som jeg anser som sterkt gjeldende i dagens utdanningspolitikk.

Jeg ønsker å fremme en alternativ pedagogikk i tråd med samtidens komplekse (post)moderne virkelighet. En pedagogikk som har danning som siktemål. For en slik pedagogikk kan det være fruktbart å søke mot det estetiske for å finne gyldige svar.

Jeg vil videre i oppgaven argumentere nærmere for at det estetiske i sin natur er komplekst og representerer en alternativ pedagogisk forståelse. En forståelse som åpner opp for både vitenskap og kunst, rasjonalitet og følelse, teori og praksis som del av en helhetlig og kompleks kompetanse.

Jeg vil hevde at tiden nå er moden for en mer estetisk pedagogikk. I stedet for tittelen ”Kultur for læring ” burde stortingsmeldingen om framtidens skole etter min mening hete ”Kultur i læring”, og her bør kunsten og det estetiske gis en sentral plass i kulturbegrepet.

3. Estetikk takk - en estetisk klargjøring

”Sanningen om konsten tycks vara nästan magisk. Det går inte att besvärja den trots årtusenden av försök”

(Gunvor Digerfeldt)

I dette kapittelet ønsker jeg å gå nærmere inn i det estetiske feltet.

Hva er det estetiske? Representerer det estetiske noe unikt, spesielt og egenartet for mennesket eller er det snarere mer en utvidelse, nyansering og fordypning av kvaliteten på vår hverdag? Og hvilken form, plass og rolle bør det estetiske ha i skolen?

Jeg håper å kunne klargjøre og nyansere disse spørsmålene ved å redegjøre kort for hovedlinjene og hovedsynene i estetikken og kunstfilosofiens historie. Jeg vil i hovedsak støtte meg på sekundærlitteratur da jeg ikke har noen intensjon om å gå i dybden i dette kapittelet. Jeg vil først se litt på selve begrepet, deretter vil jeg gå relativt kronologisk igjennom estetikken historie, før jeg til slutt vil foreta en mer sammenlignende diskusjon og se på hvilke utfordringer det estetiske står overfor i dag.

I presentasjonen av de ulike retningene innenfor estetikken har jeg valgt en refererende og beskrivende form. Diskusjonene, drøftingene og problematiseringene samler jeg opp til slutt i siste del (jf. 3.3).

3.1 Begrepesavklaring

Å få tak i begrepet estetikk er ingen enkel oppgave. Det er et begrep som er langt fra entydig og som har vært i stadig utvikling og endring opp igjennom historien. I dag er det fremdeles et mangfoldig og uklart begrep. Selve ordet estetikk har gresk opprinnelse i ordet *aisthesis*, følelse og fornemmelse, og læren om den kunnskapen som kommer til oss gjennom sansene (Danbolt, 2000). Den moderne estetikk forbindes med 1700-tallet og filosofen Baumgarten. Han introduserte estetikk som en ny filosofisk disiplin som skulle som skulle undersøke reglene for sansefornemmelsene. For Baumgarten kom disse reglene best til uttrykk gjennom det skjønnne i virkeligheten. Estetikken ble dermed læren om det skjønnne, enten det forekom i naturen eller i kunsten. På 1800-tallet endret imidlertid Hegel betydningen ved å hevde at den fullkomne skjønnhet bare finnes i kunsten. Estetikk ble dermed synonymt med kunstfilosofi. De diskurser som har funnet sted om kunstens vesen, kunstverket, den skapende prosess,

kunsterfaringen og forholdet mellom kunst og virkelighet, har bidratt til at vi i dag ikke kan snakke entydig om estetikken men heller bør snakke om ulike former for estetisk teori (Danbolt, 2000). Kunsten har gjennomgått en rekke epoker og endret karakter. I dag er det ikke lenger bare skjønnhet som beskrives, men også det sublimе, det harmoniske, det komiske, det stygge og det kaotiske (Digerfeldt, 1984).

Best (i Elsner, 1999) skiller imidlertid mellom begrepene *estetisk* og *kunstnerisk*. For han er begrepet estetisk overordnet og videre enn begrepet kunstnerisk. Det estetiske er noe mer allment som kan virke i alle sfærer, det innebærer et perspektiv som kan anvendes bredt på ulike fenomener. Det kunstneriske er snevrere og knyttes til kunstfenomener, noe som bevisst skapes eller framføres med den intensjon om å gi en estetisk opplevelse.

Ved å sette likhetstegn mellom estetisk og kunstnerisk står man dermed i fare for å trivialisere kunsten på den ene siden og for å opphøye det estetiske til noe som kun tilhører kunstnerisk virksomhet på den andre siden.

Wittgenstein (Johannessen, 1979) har vært kritisk til å begrepsfeste estetikken og hevder at den som disiplin er svært omfattende og misforstått. Han benytter analogien ”verktøykasse” for å framheve et mangfold av bruksmåter og bruksområder, og han kritiserer det å beskjeftige seg med rene ord. Han hevder videre at en ikke kan forstå kunsten som fenomen ved å tilegne seg en definisjon av den. Det er i stedet bruksformen og kunstrelatert *adferd* som bør stå i sentrum for vår interesse.

Vi skal heller ta for oss selve dannelsen av de begreper som er konstituerende for så vel den estetiske virkelighet som for den estetiske erfaring. Da vil vi også få øye på den høyst egenartede bruk av språket vi gjør i estetisk sammenheng. Og det kan gi oss en nøkkel til både hvorfor jakten på definisjoner er fåfengt og i hvilken forstand den estetiske praksis kan være kulturell relativ og historisk spesifikk. (Johannessen, 1979: 27)

Begrepet estetikk er derfor ikke et enkelt begrep. Vi har sett at det er dynamisk og mangeartet og konstituerer seg i ulike teorier og praksiser. Samtidig mener jeg distinksjonen mellom estetikk og kunst er fruktbar. Vi må åpne for en videre forståelse for det estetiske, som noe allment og overordnet. Noe som kunsten er en viktig, men ikke eneste del av. Det kan være en fruktbar vei å gå med tanke på den estetiske dimensjonen i skolen.

3.2 En kort reise i estetikkens og kunstfilosofiens historie

Estetikkteorien og kunstfilosofiens historie håper jeg vil kunne bidra til å gi en bedre innsikt i og forståelse for det estetiske og den estetiske dimensjonen i skolen i dag. Den vil kunne hjelpe oss til å få en dypere fortrolighet og forståelse for den samtidige diskursen og gi argumentasjon, diskusjoner og analyser et faglig begrepsapparat og flere nyanser og perspektiver.

3.2.1 Den klassiske kunstteorien: Kunst som imitasjon og reproduksjon

Den klassiske kunstteorien har sine røtter i antikken og kan sies å ha vært dominerende helt fram til romantikken. Den er fremdeles levende i noen kretser den dag i dag, blant annet i L97 (jf. 6.2). Dette synet har blant annet inspirasjon fra den greske filosofen Aristoteles. Han så naturen som det fullkomne og ideelle bildet på Guds skaperverk. Dette skulle mennesket etterligne. Formen ble derfor gitt, og det ble kunstnerens oppgave å oppdage og avdekke den. Mennesket er ikke i besittelse av noen skaperkraft, men har et grunnleggende behov for å uttrykke seg (Sæbø, 1998).

Innenfor det klassiske synet eksisterte ikke begrepet "kunst". De ulike kunstartene ble behandlet og vurdert hver for seg etter sine egne unike forutsetninger.

Sentralt i kunstforståelsen til Aristoteles er begrepet "mimesis" som betyr etterligning. Kunst skulle være en imitasjon av virkeligheten eller av en handling. Kunstverkets verdi ble bedømt etter hvor vellykket imitasjonen var. Ble kunstverket forvekslet med virkeligheten var det fullkomment.

Kunstnerens rolle var å være håndverker. Ferdighetstrening ble det sentrale i kunstutdannelsen. Det skilles innenfor dette synet ikke mellom en kunstnerisk handling og andre handlinger. En medisinsk operasjon og et musikkstykke bedømmes etter de samme kriterier. Det er sluttproduktet som står i fokus, om det er vellykket eller ikke. Det legges ikke noe vekt på en underliggende intuisjon eller skapende og følelsesmessige prosesser (Digerfeldt, 1984).

Det klassiske skjønnets idealet preges av ro, klarhet og harmoni. Kunsten skal være "skjønn", "verdig", "behagelig" og "grasiøs". Det skal være en berikelse til livet i en ren og balansert

form. Aristoteles fremhevet også at musikk og teater kunne ha en tilleggsfunksjon som *katharsis*, sjelelig renselse. Men denne funksjonen måtte benyttes med måte og innenfor strengt kontrollerte rammer (Digerfeldt, 1984).

Dette klassiske kunstsynet kan knyttes opp mot naturvitenskapelig filosofi, som ser mennesket primært som et materielt vesen. Det naturvitenskapelige ståstedet ekskluderer det følelsesmessige fra erkjennelsen, og mener sannheten finnes i det direkte sansbare. Dette kunstsynet ble utviklet videre til disiplinert teknisk kunnskap av positivistene på 1700-tallet. Kunst som *håndverk* ble det essensielle (Sæbø, 1998). I dag er dette synet fremdeles levende innen noen kretser, både i skoledebatten og i kunstdebatten. Innenfor denne tradisjonen forsvinner det estetiske og kunstfagene som *erkjennelsesfag* og *kunstfag* og omdannes til rene *ferdighetsfag*.

3.2.2 Kant og hans etterfølgere: Kunst som opplevelse og erkjennelse

Kant (1724-1804) kan knyttes til åndsvitenskapelig filosofi og til tysk idealisme (Sæbø, 1998). Innenfor denne filosofien ses mennesket primært som et åndelig vesen.. På 1700-tallet ble estetikken etablert som egen åndsvitenskap som protest til naturvitenskapens dominans. Dette bidro til at filosofi med tilknytning til menneskets følelsesliv kom i fokus. Det ble hevdet at det var noe ved kunsten som ikke kunne forklares utelukkende ved fornuft og teoretisk filosofi. Man begynte også å stille seg kritisk til kunst som *bare* form og håndverksteknikker. Estetikkenes oppgave var å forklare følelsenes betydning i erkjennelsen. Denne følelseserkjennelsen (estetisk erkjennelse) kan erfares på alle livets områder, men det er i kunsten og i kunstfilosofien den har sin forankring. Kant er ved siden av Schiller og Hegel den mest kjente og sentrale kunstfilosofen fra den tyske idealismen. Han utvikler videre teorien om følelsenes plass og betydning i erkjennelsen (Sæbø, 1998). Kants skrifter har også inspirert filosofer og kunstteoretikere i flere generasjoner. Modernismens tese om kunstens autonomi og tesen om kunstens symbolstrukturer er eksempelvis inspirert av Kant (jf. 3.2.2 og 3.2.3) (Elsner, 1999).

Jeg vil nå først redegjøre kort for relevante temaer innen Kants estetikkteori og deretter se på noen av hans etterfølgere. Jeg baserer meg på kun på sekundærlitteratur.

... Kants undersøkelser pekte hen imot det forhold at bare kunsten kan gi en helhetlig tyding av verden. Ved å forstå det skjønne kunstverk får man innblikk i at verden er rikere enn den opplyste fornuft kunne forestille seg. (Steen, 1998, s. 35)

Med dette avsnittet plasserer Steen (1998) Kant inn i sin samtid. Hun begrunner den nye interessen for estetikken som en reaksjon mot opplysningstidens vitenskapsideal og den instrumentelle fornuft. Kant fant ut at store deler av virkeligheten falt utenfor den vitenskapelige og instrumentelle fornuft og han argumenterte for at det er behov for en praktisk, sanselig fornuft som kan veilede mennesket i sin praktiske, konkrete virkelighet. I sin praktiske virkelighet er mennesket både kognitivt rasjonelt og sanselig (ibid). Han anerkjenner den bestående rangordning mellom fornuft, moral og følelse, men plasserer og forklarer den estetiske erkjennelse som del av fornuften og mulig brobygger mellom teoretisk fornuft (det intellektuelle) og praktisk fornuft (det moralsk- religiøse) (Sæbø, 1998).

Går det an å finne en fornuftig sanselighet som et uttrykk for det sant menneskelige, det som ivaretar både menneskets materielle, historiske og sanselige eksistens og mennesket som fornuftsvesen? (Steen, 1998, s 38)

Kant knytter den *fornuftige sanselighet* til den estetiske erfaringen. Gjennom et fritt spill mellom ”innbildningskraften” og forstanden. Innbildningskraften knyttes til en evne til å skape forestillinger, bilder eller representasjoner av ting, og den har ulik rolle i en teoretisk erfaring og i en estetisk erfaring. I den estetiske erfaringen spiller innbildningskraften på lag med det sanselige, og er fri, produktiv og spontan. Den går ut over forstandens fatteevne, noe som er helt nødvendig for å stimulere evnen til skjønnhet. Kant hevder *at det sanselige er en nødvendig forutsetning for det skjønne og den estetiske opplevelsen* (Steen, 1998, s. 46-47)

Den estetiske erfaring er en erfaring som er fullstendig og sammenhengende, og det er den mest optimale form for erkjennelse (Steen, 1998).

For Kant innebærer den estetiske opplevelsen en reflektert bedømmelse, utøvelse av en fornuftig og sanselig *smaksdom*. Han hevder at det skjønne ikke er en ren objektiv egenskap ved kunstverket, men noe som finnes hos betrakteren og hans utøvelse av smaksdom. En fornuftig smaksdom skal foretas på grunnlag av *erkjennelsen* av den skjønne form. Ved hjelp av formkategorier (sansebegreper) organiserer vi kognitivt det vi opplever til en meningsfull enhet. Form og opplevelse, rasjonalitet og sanselighet, sammenfaller i en større enhet i utøvelsen av en smaksdom. Estetiske smaksdommer er derfor et uttrykk for fornuftig

sanselighet (Elsner, 1999, Steen, 1998). Men hvordan få disse til å bli allmenngyldige og ikke kun subjektive?

Smaksdommen som utøves gjennom den estetiske erfaringen er subjektiv i sin natur. Kant løser dette subjektivitetsproblemet ved å skille mellom *subjektiv* og *privat*. Det private er det som gjelder kun for den enkelte, mens det subjektive er noe som inneholder noe allmenngyldig og er felles for alle mennesker. En subjektiv allmenngyldighet som krever allmenn tilslutning og som dermed likevel kan få karakter som a priori. Dette subjektive er også uten nytteperspektiv og interesse, det er formålstjenlig i seg selv og har dermed også verdi i seg selv. Velbehaget ved en gjenstand i en smaksdom, er knyttet kun til dens form og ikke til interesser eller personlig lyst. Ren skjønnhet er verken bestemt av noen empirisk-, teoretisk- eller praktisk interesse, men av en allmenngyldig estetisk dom (Steen, 1998, Elsner, 1999).

Den estetiske erfaringen vil gjennom den reflekterende dømmekraften fremstille nye begrep og skape ny forståelse og kunnskap. Og den går enda dypere enn noen teoretisk fornuft. *Den estetiske erfaringen favner en eksistensiell dimensjon som inkluderer menneskets umiddelbare livsverden. Derfor blir den estetiske erfaringen så viktig for erkjennelsen.* (Steen, 1998, s. 68) Den utgjør faktisk erkjennelsens grunn.

Med en slik forståelse av det estetiske, åpnes det for et perspektiv på estetiske fag i skolen som viktig også for vår erkjennelse og kunnskapservvelse.

På slutten av 1800- tallet kom en nykantiansk bølge over Europa. I sentrum for denne stod formestetikk. "L'art pour l'art" postulert, kunst for kunstens skyld, var basert på Kants ide om kunstenes rene skjønnhet uavhengig av noen empirisk-, teoretisk- eller praktisk interesse og i at utførelsen av en estetisk dom var knyttet til formens skjønnhet (Elsner, 1999).

Den engelske skribenten Walter Pater (1839-1894) var inspirert av Kant og av kunstens uavhengighet. Paters interesse lå i kunstbetrakteren og dennes opplevelse. Han brukte ofte begrepet *passion* for å beskrive mottakerens reaksjoner. Hans mål var å kunne se objektet slik det virkelig var, og han var dermed opptatt av formaspektet. Også forholdet mellom de ulike kunstartene var noe han interesserte seg for. Han mente at det var feilaktig å betrakte de ulike kunstartene ut i fra de samme kriterier. Det sanselige materialet for hver enkelt kunstart har nemlig ulike skjønnhetskvaliteter. Paters teorier kan knyttes til ren nytelsesfilosofi, *estheticism*. Kunstens mål blir innenfor dette synet å frembringe følelser av ren vellyst (Elsner, 1999).

Clive Bell (1881-1964), som tilhørte modernismens tidligste generasjon, var også opptatt av opplevelsesperspektivet. Han presenterte begrepet *signifikant form*. Signifikant form er det som for alle kunstverk er felles og artsspesifikt. Han hadde videre en hypotese om kunstens ontologi.

Konstverket är, enligt Bell, "et avslutat helt" och refererar inte till något utanför sig själv. Det meningsfulla (significant), det vill säga konstnärens känslomässiga erfarenhet, finns innesluten i formen och väcker därigenom vissa känslor hos betraktaren. (Elsner, 1999, s. 15)

Ved å innføre begrepet *meningsfull form* forsøkte Bell å løse motsetningen som hadde bygget seg opp mellom de ekspressive (se 3.2.3) og de formale aspektene ved kunstverket. Begrepet "meningsfull form" ble senere sentralt i modernismen (Elsner, 1999).

Dette er et standpunkt som senere har blitt kritisert av kritisk inspirerte teoretikere. De hevder av meningen må ligge i *innholdet* og ikke i selve formen på kunstverket. De hadde fokus på kunstens sosiokulturelle meningsinnhold og vektla *ideen* ved kunstverket (Elsner, 1999).

Vi kan spore en kamp mellom de som vektlegger formen og de som vektlegger ideen ved et kunstverk helt fram til våre dager. I dag er det en fornyet interesse for form og kunstens autonomi som en reaksjon på at kunsten har fått mer og mer instrumentell verdi i skolen og i samfunnet. Kunstens erkjennelsespotensial og dens unike egenverdi er igjen satt på dagsordenen (ibid).

3.2.3 Den ekspressive fløy: Kunst som følelsesuttrykk

Mens Kant primært var opptatt av mottakeren og kunstens formmessige opplevelsesaspekt, ble interessen i høyromantikken forskjøvet mot kunstneren. Under romantikken så dyrket man som kjent følelsene. Kunstneren fikk rollen som det tragisk kjempende geni, som fulgte sine indre intensjoner og vant over seg selv. På slutten av 1800-tallet utviklet det seg en ny retning innenfor den åndsvitenskapelige tradisjonen der teorier basert på kunsten som følelsesuttrykk stod i sentrum (Digerfeldt, 1984).

Tolstoy (i Digerfeldt, 1984) kritiserer sin tids overklassekunst. Kunst for kunstens skyld hevder han er både usunt og farlig. Kunsten har en bestemt oppgave, og det er ikke bare å beskrive eller uttrykke, men å utvikle menneskenes følelser. Om kunsten glemmer dette oppdraget, blir den tom og meningsløs hevder han. Tolstoy ønsket å bygge bro mellom kunst

og liv, og gjøre kunsten tilgjengelig for alle. Han tok avstand fra kunst som ren nytelse, trøst eller underholdning (ibid).

Tolstoy inspirerte videre den italienske filosofen Croce (i Digerfeldt, 1984). Croce ser kunst som en visjon og intuisjon. Han skiller mellom intuitiv- sanselig kunnskap og begrepsmessig-intellektuell kunnskap. Dersom kunsten blir utsatt for refleksjon og omdømme, dør den hevder han. Å spørre om kunstverket er sant eller usant er meningsløst. Har man den rette og ekte intuisjonen vil man automatisk også få det rette uttrykket. Kunstneren uttrykker sine personlige følelser i kunstverket. Mottakeren vil oppleve disse følelsene på nytt. Men for å være i stand til dette kreves det at mottakeren er tilstrekkelig utviklet følelsesmessig (Elsner, 1984).

Denne retningen står for en estetisk vinkling som særlig vektlegger forholdet mellom kunstneren og kunstverket. Samtidig er kunstnerens følelser og intuisjon det vesentlige og styrende ved kunsten, og ikke kunstverkets form, ide eller erkjennelsespotensial. Den ekspressive fløy har bidratt til å tilføre debatten om den estetiske dimensjonen i skolen en ny dimensjon. Et perspektiv som vektlegger eleven som aktiv og skapende ”kunstner”. Der eget skapende uttrykk og utvikling av eget følelsesliv står sentralt. Den ekspressive fløy har vært sentral for forståelsen av kunstfagene innenfor norsk skole. Den har i senere år imidlertid møtt mye motstand og Dale (1990) går sterkt ut i sin kritikk av det han betegner som *det ekspressive mistak* i norsk skole (jf. også 5.3.1).

2.2.4 Symbolismen: Kunst som symbolstrukturer

Modernismens ble grunnlagt av Bell, med begrepene *signifikant form* og *meningsfull form* (Elsner, 1999). Mens signifikant form står for det som er felles og artsspesifikt ved all kunst, peker begrepet meningsfull form mot at meningen ved et kunstverk er å finne i kunstverket selv og ikke hos kunstneren eller betrakteren (jf. 3.2.2.) Susanne Langer (1895-1985) bygger videre på noen av ideene til Bell, og da særlig ideen om en *signifikant form*. Samtidig er hun inspirert av Cassirer. Hun er en av 1900-tallets mest innflytelsesrike estetikere i den engelskspråklige del av verden. Både Bell og Langer satte selve kunstverket i fokus, men Langer konsentrerte seg på relasjonen kunstner- kunstverk og ligger nærmere de ekspressive teorier enn Bell gjør med sitt fokus på relasjonen kunstverk - betrakter.

Langer hevder at språk, kunst og myter er uttrykk for menneskers behov for å uttrykke seg og for å beherske tilværelsen. Følelsene og opplevelsene gestaltes og kommer til uttrykk ved

hjelp av ulike medier som ord, bilde, musikk, drama og dans. Hun ønsker å fremheve at vår kunnskap og forståelse er videre og dypere enn kun intellektet og det vi selv tror. Vi har nemlig en *logisk intuisjon* eller *formpersepsjon* som fanger opp våre følelser og fornemmelser. De følelsesmessige erfaringene som kommer til uttrykk i *symbolenes signifikante form* kan oppfattes intuitivt. Men hun skiller klart mellom spontane følelser og objektiviserte følelser. Et kunstverk er et uttrykk for kunstnerens objektivisering av den subjektive erfaringen, og viser at mennesket kan uttrykke en bevissthet om indre realiteter. Hun definerer kunst i alle dens former: *all art is the creation of perceptible forms expressive of human feelings*” (i Elsner, 1999, s. 17) Kunstens oppgave er derfor å gi følelsene en gestalt, et uttrykk eller en form. Langer blir derfor en talskvinne for *symbolismen*.

Symbolismen splitter uttrykket opp i innhold og form og søker meningen utenfor verket, fordi meningen ikke gis av verket selv men av det verket symboliserer (Elsner, 1999). Innenfor symbolismen frarøves kunsten sin autonomi. Fokuset flytter seg over til de meningsbærende symbolene og all kunst reduseres til symboler for følelseserfaringer. Det vil heller ikke være av avgjørende betydning om følelseserfaringene symboliseres for eksempel gjennom dans, musikk eller billedkunst. Kunsten blir da redusert til et *medium* for menneskets kommunikasjon.

Ved siden av Langer er amerikaneren Nelson Goodman kanskje den mest sentrale innenfor symbolismen. I 1968 utga han ”Languages of Arts”, et verk som har hatt stor betydning for estetisk filosofi. Hans formål var å forsøke å systematisere studier av symboler og symbolsystemer. Han ville undersøke hvordan symbolene fungerer i vår persepsjon, i våre handlinger, i kunst og i vitenskap. Hvordan vi skaper og forstår vår omverden. Han mener at menneskets oppfatning av omverdenen filtreres gjennom ulike symbolstrukturer, som gjør at vi skaper oss ulike verdener å leve i (Elsner, 1999).

Goodman har to hovedformål i *Languages of Arts*. For det første forsøker han å analysere hvordan kunstverk refererer til eller symboliserer ulike handlinger eller fenomener. Her videreutvikler og nyanserer han Langers symbolbegreper. Han forsøker å teoretisere og vitenskapliggjøre symbolteorien og estetikk- filosofien. For det andre er han opptatt av at en generell symbolteori for alle kunstarter ikke lar seg gjøre, da kunstartene er så mangeartede innen representasjon og symbolbruk.

Goodman kritiserer også dualismen og dikotomien mellom kognitiv- motiv. Han hevder at dette kunstige skillet mellom intellekt og følelse har ført til at vi ikke har sett at følelseslivet

fungerer kognitivt i den estetiske opplevelsen. Skillet mellom kunst og vitenskap er ikke et skille mellom følelse og fakta, syntese og analyse, konkret og abstrakt eller skjønnhet og sannhet. Det er heller et skille i hvilke karakteristikk som er dominerende i de ulike symbolsystemene. Forskjellene handler først og fremst om ulike måter å gripe, strukturere og kommuniserer med omverdenen på (Elsner, 1999).

Med Symbolismen blir fokuset for opplæring innenfor estetiske fag flyttet nærmere det erkjennende aspektet ved disse fagene. Vi får en estetisk teori som jobber teoretisk og systematisk med kunstanalyse. Med å finne fram til kunstens underliggende essens. Målet blir å finne kunstens bakenforliggende og meningsbærende symboler.

Symbolismen har blitt kritisert senere fra flere hold, blant annet av David Best. Denne debatten vil jeg komme nærmere tilbake til senere i oppgaven (jf. 5.3.1).

2.2.5 Kritisk- dialektisk tradisjon: Kunst som erfaring

Det kritisk- dialektiske kunstsynet forsøker å overskride de tidligere fastlåste motsetningene mellom naturvitenskapelig materialisme og åndsvitenskaplig idealisme. I den kritiske filosofien ser man sannheten som relativ og avhengig av samspillet mellom den konkrete sansbare virkeligheten og menneskets muligheter her. En vektlegger at det er den menneskelig *praksis* i form av handlinger som er avgjørende for menneskets erkjennelse og ikke menneskets åndelige erkjennelsesevne. Det betyr at praksis blir det sentrale for å forstå teori og for å utvikle teori. I forhold til kunstens oppgave, så flytter denne seg fra å formidle natur eller ånd, til selve *prosessen*. Det er prosessen og *den estetiske erfaring* som nå kommer i fokus.

Det kritisk- dialektiske synet har hentet inspirasjon fra flere hold. Reformpedagogikkens kunstpedagogikk står sentralt sammen med inspirasjon fra pragmatisk filosofi, eksistensialistisk filosofi og fenomenologien (Sæbø, 1998). På slutten av 1800- tallet tas Schiller og Hegels teorier opp igjen av reform- og kunstpedagogene og danner utgangspunkt for den videre utvikling og forståelse av kunst som erfaring. I kapittel 3 og 4 vil jeg drøfte mer inngående både Schiller, Dewey og den estetiske erfaring og praksis. Jeg vil derfor nå kun gi en kort oversikt over denne retningen.

Schiller mener *spill* og *estetisk praksis* er det som skaper syntese mellom følelse og tanke, det subjektive og det objektive og mellom det sanselige og fornuften. Han knytter dette opp mot begrepene *stoffdrift* (det sanselige) og *formdrift* (det fornuftige). *Stoffet* gir oss nærhet og evnen til å leve oss inn i handlingen, mens *formen* gir oss distanse og refleksjon. Kjernen i hans kunstteori er at en vekselvirkning mellom disse to driftene er helt nødvendig for å skape en virkelig eksistens og harmoni for mennesket. Og det er *kun* gjennom kunst og estetikk, i form av en *lekdrift*, at disse driftene forenes og skaper en ideell vekselvirkning (Sæbø, 1998 og Steen, 1998).

Hegels bidrag til dette synet ligger i hans ide om den dialektiske erkjennelsesprosess der mennesket realiserer sitt indre gjennom det ytre. Han mener at mennesket har et driv i seg til å ytterliggjøre seg selv. Mennesket virkeliggjør seg i møtet med tingene det skaper. Dette kaller Hegel *erfaring*. Han kritiserer romantikerne og ekspresjonistene for å legge for stor vekt på følelsenes subjektivitet, og hevdet at mennesket ikke kan finne sannheten om seg selv i følelsene. Han ser fornuften som det primære. *Kunsten "danner" ved å realisere det sanselige, og ved det får det sanselige sin mening*. Det indre blir virkeliggjort (Sæbø, 1999, s. 384)

Dewey (i Sæbø, 1999) var som kjent pragmatiker, og for han ble teori og praksis to sider av samme sak der teori må forstås på bakgrunn av praksis. Dewey viderefører Schillers tanker om spilllets verdi i erkjennelsen og oppdragelse gjennom kunst. Spillpraksisen er for Dewey en naturlig og viktig del av menneskelig adferd og inngår i menneskets fire grunnleggende behov: å skape, å uttrykke, sosialisering og vitebegjær. Dewey hevder videre at estetiske aspekter ligger implisitt i enhver annen erfaring. Menneskelig erfaring forener tenkning, handling og læring. Det estetiske er både prosess og produkt, både innhold og form.

Det er en gal oppfatning at kunstneren bare føler og ikke tenker, og at vitenskapsmannen ikke gjør annet enn å tenke. Den kreative prosess kan være svært lik. Men der kunstneren former sine tanker gjennom materialet, kan vitenskapsmannen forme sine tanker gjennom teoretiske hypoteser og analyser. De er på hvert sitt vis skapende. (Sæbø, 1998, s. 390)

Moderne estetiske teorier i dag, har bygget videre på en del av synspunktene innenfor denne kritisk - dialektiske tradisjonen. De er kritiske til det dualistiske skillet mellom det åndelige og sanse- kroppslige der den kroppslige opplevelsen blir sett på som irrelevant og uten

estetisk betydning. De er opptatt av menneskets sansning, og ser på den estetiske opplevelsen og den kunstneriske skapelsen som mer eller mindre kompliserte persepsjonsprosesser. Sentrale bidragsytere og inspiratorer her er blant annet Sartre, Merleau- Ponty, Marcuse og Arnheim (Digerfeldt, 1984).

Innenfor det ekspresjonistiske synet mener man at det er bevisstheten som konstruerer opplevelsen av og kommunikasjon med vår ytre verden ved hjelp av sanseinntrykkene. For Merleau- Ponty er det helt motsatt. Det er kroppen og dens handlinger som setter i gang og skaper vår bevissthet. Våre grunnleggende kunnskaper om og opplevelser av omverdenen oppstår først gjennom vår kropps sanselige utforskning av den.

Disse teoriene ser mennesket som en helhet av sansefølelser, følelser og intellekt. Den estetiske og kunstneriske aktiviteten betraktes som en forlengning og utvidelse av menneskets hverdagslige tilpasning til sine omgivelser, ikke som et isolert fenomen, en mystisk følelse eller en gudegave. De peker på at å skille den hverdagslige persepsjonen fra den estetiske har vært et av estetikkens største problem. Disse moderne persepsjonsteoriene anser *alt* som mulig formål for estetisk betraktning, og at det handler om å se det unike i noe, oppdage det *usynlige* i det *synlige*. Dette krever en kommunikasjon mellom det objektive og det subjektive. For å klare å håndtere kontakten med sitt indre må den estetiske betrakteren holde en psykisk distanse og avstand fra objektet, gjennom en oppøvd estetisk – kreativ holdning til livet. En må kunne frigjøre seg fra den hverdagslige konvensjonelle og åpne opp for nye inntrykk og ideer. Dette krever en *estetisk kompetanse* (jf. kap 4 og 5). Grensene for estetisk betraktning (refleksjon) og det praktiske (skapende) bli mer flytende innenfor denne retningen. Merleau- Ponty hevder at det oppstår et behov hos den estetiske betrakteren til å finne en *mening* i det han sanser. Å finne en *mening* leder til at vi forsøker å bringe orden i våre omgivelser og kan få behov for å forskjønne eller justere våre omgivelser. Det oppstår da en *estetisk praksis* (handling). Grensegangen mellom det *bevisste* og *ubevisste* blir også mer flytende. Skapende aktivitet er ikke bare følelse og drifter, men også en dialog mellom sanselig og kognitiv tankevirksomhet (Elsner, 1999).

Det blir ifølge disse teoriene et viktig anliggende for skolen å oppøve og bevisstgjøre kunstbetraktning og estetiske prosesser. De kritiserer at kunstverkene har blitt autonome og kunstskaapning en yrkesmessig profesjon for et fåtall i samfunnet. De mener det er viktig at kunsten blir en del av hverdagslivet for alle og da kreves det en estetisk oppdragelse gjennom trening i estetisk bevissthet. For en person som ikke er estetisk bevisst og trent kan ikke gjøre

det hverdagslige om til en estetisk aktivitet, og vil ikke være i stand til å inneha estetiske erfaringer.

3.3 En sammenlignende analyse og diskusjon:

Jeg har nå foretatt en rask reise i estetikkens og kunstfilosofiens historie. Jeg har vært på leting etter en klarere forståelse for estetikkens underliggende diskurser. Med et håp om at det vil hjelpe meg til å oppnå en bedre innsikt og forståelse for debatten rundt den estetiske dimensjonen i skolen.

Synet på kunstens vesen, kunstverket, den skapende prosess, kunsterfaringen og forholdet mellom kunst og virkelighet har gjennomgått en vandring, utvikling og nyansering fram til i dag. Det estetiske felt har også blitt mer omfattende, og omhandler i dag et mangfold av områder og spesialfelt med ulike fokus.

Jeg vil nå forsøke å trekke opp noen posisjoneringer mellom ulike kunstsyn på bakgrunn av den historiske gjennomgangen for å opparbeide meg et analyseredskap for videre drøfting. Jeg vil basere meg Varkøys (2001) kategorisering i sin doktorgrad om musikkens syn i norsk grunnskole.

En første grunndistinksjon eller grovinndeling har vi mellom begrepsparet *autonomi* og *heteronomi*. Med *autonomiestetikk* pekes det mot en forståelse av kunst som selvstendig, isolert fra en utenomkunstnerisk kontekst, der kunstartene opererer på egne premisser. Uttrykket "kunst for kunstens skyld" knyttes gjerne opp mot dette perspektivet når det settes på spissen. *Heteronomiestetikk* er derimot en estetikk der kunsten peker utover seg selv og er forbundet med noe ikke-kunstnerisk. Kunsten blir her ofte et *middel* for å oppnå ikke-kunstneriske aspekter. Dette begrepsparet kan knyttes tett opp i mot de tradisjonelle kunstdidaktiske betegnelse *til* og *gjennom*. *Til*, refererer gjerne til at kunstfaget er autonomt, har egenverdi og er et *mål* i seg selv. Motsatt knyttes betegnelsen *gjennom* til kunstfaget som et *middel* til å nå andre utenomfaglige målsettinger, for eksempel pedagogiske eller psykologiske målsettinger. Det er imidlertid ikke helt uproblematisk å grovinndeles på denne måten. Virkeligheten er ofte mer nyansert, og det vil være flytende overganger og ingen absolutte grenser. I tillegg vil ofte autonome og heteronome perspektiver virke sammen og peke mot ulike perspektiver og ikke nødvendigvis være motstridende (ibid).

Ved siden av grovdistinksjonen mellom autonomi og heteronomi, opererer Varkøy (2001) med begrepene *formalisme*, *referensialisme*, *ekspresjonisme*, *praksikalisme* og *kontekstualisme* som mer konkrete analyseverktøy.

Som to motstridende ytterpunkter kan *absolutt formalisme* settes opp mot *referensialisme*, og disse to begrepene kan knyttes ganske tett opp mot autonomiestetikk og heteronomiestetikk, men er ikke sammenfallende. Innenfor et *absolutt formalistisk* kunstsyn, henlegges kunstens mening utelukkende til kunstverkets struktur. Her knyttes den estetiske opplevelsen, ”den egentlige” kunstopplevelsen, til en intellektuell oppmerksomhet mot kunstverkets struktur og form. Den tyske idealismen på 1700- tallet regnes som grunnleggeren av det estetiske som autonomt og med en egen unik verdi. Denne filosofien knyttes også gjerne til utsagnet om ”kunst for kunstens skyld”, noe som er et typisk autonomiestetisk trekk. Her sentreres også interessen rundt kunstverkets unike *form* og kunstverkets verdi ligger i *produktet*, selve kunstverket.

Kant kan knyttes opp mot formalismen, men ikke mot *absolutt formalisme*. Hans teorier fokuserer ut over kunstverkets form alene. Den estetiske erfaring settes hos Kant inn i en større erkjennelsesmessig sammenheng, der erfaring av et kunstverk skal bidra til å nå inn til menneskets livsverden. Den estetiske erfaringen av et kunstverks form, får da en funksjon som et *middel* til å nå inn til erkjennelsens grunn, og er ikke et *mål* i seg selv. Slik får Kants teorier også heteronomiestetiske trekk.

Absolutt formalisme kan imidlertid knyttes til flere av hans etterfølgere, som bygde videre på deler av hans filosofi, blant annet Pater og Bell.

I skolesammenheng knyttes gjerne absolutt formalisme til spesialisert undervisning av en mindre elite og til underholdning av massene. Et slikt syn er lite forenlig med vår enhetsskoletenkning i Norge og har møtt mye kritikk fra flere hold.

Men er motsatsen *referensialismen*, der kunstens verdi ligger i dens evne til generelt å framstille utenom- kunstneriske målsettinger, egentlig noe godt alternativ for den estetiske dimensjonen i skolen? Her vil kunstfagene reduseres til et rent *middel*, og vil få en *nyttefunksjon*, som for eksempel å fremme en god moral, en god historie eller være et ledd i å skape trivsel og fellesskap. Problemet med dette synet, er etter min mening, at det spenner bein under kunstfagenes legitimering av seg selv som verdifulle i skolen. Innenfor *referensialismen* kan man likegodt benytte seg av fotballspill for å fremme trivsel og

fellesskap, eller etikkundervisning for å fremme god moral, eller språkkunnskap for å fremme en god historie. Ved å flytte hele fokuset på kunstfagenes plass og rolle til utenom-kunstneriske aspekter, legitimerer man også en skole *uten* en estetisk dimensjon.

Desverre har man i den utdanningspolitiske debatten rundt den estetiske dimensjonen i skolen, særlig fra politisk og også pedagogisk hold, ofte talt det referensialistiske budskap i mangel av faglige og estetiske begrunnelser. Her mener jeg det kunstdidaktiske fagmiljøet har en viktig oppgave i å legitimere og forankre den estetiske oppdragelsen i estetikkens unike kvaliteter. Referensialistiske begrunnelser bør etter min mening være *sekundære* og positive tilleggsgevinster, som selvfølgelig er viktige i den store pedagogiske sammenheng. Men den estetiske oppdragelsen må *primært* forankres i begrunnelser knyttet til det estetiskes unike bidrag til mennesket. Det er dette unike jeg er på jakt etter å konkretisere i denne oppgaven (jf. kap 4 og 5).

Den ekspressive fløy innenfor estetikken, knyttes gjerne opp mot både et *ekspresjonistisk* og *heteronomiestetisk* perspektiv. Fokuset her sentrerer rundt kunstneren og kunstnerens skapende indre prosess. Kunstverket i seg selv får sekundær betydning, og det er egentlig likegyldig hva slag form kunstverket som kunstneren kommer opp med har. Kunstverket er kun et *middel* til å uttrykke kunstnerens iboende følelser.

Men kunstens oppgave er også å beskrive, formidle og utvikle menneskets følelser. *Absolutt ekspresjonisme* fokuserer på kunstens nære forhold til det menneskelige følelsesliv. Kunst inneholder og formidler en mengde emosjoner. Men det er ikke disse emosjonene i seg selv som er det avgjørende, men det at kunsten avspeiler følelsenes formdannelser eller strukturer. *Absolutt ekspresjonisme* skiller seg derfor fra den tradisjonelle ekspresjonismen, med vekt på selvtutfoldelse og forløsning av det iboende skapende uttrykk. Den går et skritt videre og har mer til felles med symbolismen (jf. 3.2.4). I symbolismens syn på kunst, er kunstens oppgave er å gi følelsene en gestalt, et uttrykk eller en form. Kunstverket er et uttrykk for kunstnerens objektivisering av sine indre realiteter og erfaringer.

Slik markerer ekspresjonismen på den ene siden musikkens nære tilknytning til noe utenommusikalsk; det menneskelige følelsesliv, - men samtidig understrekes musikkens potensiale for å skape innsikt i dette på en måte som gjør musikkmediet enestående, uerstattelig og "unikt", et potensiale som ligger i musikkverket selv (det er dette som ligger i begrepet "absolutt" som den absolutte ekspresjonismen deler med den absolutte formalismen), og ikke primært i utenommusikalske konnotasjoner. (Varkøy, 2001, s. 67)

Den estetiske erkjennelsesformen er innenfor det *ekspresjonistiske* synet et erkjennelsesredskap for følelser. Gjennom kunstnerisk skaping og/eller estetisk opplevelse og erfaring vil en få mulighet til å klarne, organisere, utdype og konsentrere bevisstheten omkring eget og andres følelsesliv. Et slikt syn kan sies å *verdsliggjøre* kunstens erkjennelsesfunksjon, da man flytter fokuset fra den metafysiske erkjennelse, slik vi kjenner den fra Kant og formalistene, og over til en konsentrasjon rundt menneskelig psykologi. Dette kan settes i sammenheng med et utvidet og fornyet syn på *kunnskap* og kritikk av *vitenskapens strenge fornuft* slik vi kjenner den fra positivismen. Kunnskap og erkjennelse er i dag mer mangfoldig og flerdimensjonalt, enn det var i Kant sin samtid. Den estetiske erkjennelsesdiskurs i dag må naturlig nok bære preg av dette. Jeg vil drøfte det utvidete kunnskapsbegrepet og det estetiskes erkjennelsespotensial mer inngående i neste kapittel.

Paksikalismen har autonomiestetiske trekk ved at den fokuserer på kunsten selv. Men mens *formalistene* konsentrerer seg om *produktet*, kunstverket, konsentrerer *praksikalismen* seg om *prosessen*, i form av kunstnerisk utøvelse og skapelse. Prosessbegrepet innenfor dette synet er begrenset til kun å omfatte kunstnerperspektivet, og ikke opplevels- eller publikumsperspektivet. På den måten blir praksikalismen nærmere beslektet med den klassiske ferdighets- og håndverkstradisjonen, enn den kritisk- dialektiske tradisjonen som vektlegger estetisk erfaring og praksis. Det klassiske kunstsynet, der imitasjon og reproduksjon var det sentrale, vektlegger kunstarnes særegenheter og man anser de ulike kunststartene som unike i forhold til hverandre. Spesifikk ferdighetstrening i de ulike kunstfagene perfeksjoneres. Dette er klare autonomiestetiske trekk. Men samtidig kan det klassiske kunstsynet sies å inneha heteronomiestetiske trekk. Kunsten skal her oppfylle et utenomkunstnerisk mål, nemlig etterligne Guds skaperverk. Kunsten blir et *middel* for å oppdage og avdekke naturens fullkommenhet. Slik skiller den klassiske tradisjonen seg noe fra ren *praksikalisme*. Nyrenessansen for den klassiske tradisjonen, som fikk en tilspisset oppblomstring gjennom positivismen til å bli et rent ferdighetsfag, kan tettere knyttes til *praksikalismen*. Varkøy (2001) knytter denne retningen til arven fra konservatorietradisjonen der fokuset gikk fra en teoretisk musikkutdanning på universitetene til en mer praktisk og utøverbasert utdanning. Innenfor de kunstfaglige profesjonsutdanningene har *praksikalismen* fått sterkt rotfeste, og har det også den dag i dag. Dette har også vært med på å prege kunstfagenes rolle ned i grunnskolen, der praktisk skapende og utøvende undervisning har stått sterkt (jf.6.2).

Den kritisk- dialektiske tradisjonen ligger nær den *kontekstualistiske* diskurs. Her har man en forståelse for kunst som både *produkt* og *prosess*, samtidig som det estetiske har referanser til noe utenomkunstnerisk. Man er også opptatt av kunstens sosiokulturelle funksjoner. Kunsten blir en manifestasjon av psykologiske, emosjonelle, politiske og sosiale krefter i den menneskelige konteksten kunsten eksisterer innenfor. Den kritisk- dialektiske tradisjonen vil dermed bli stående i en særstilling i forhold til begrepene autonomi og heteronomi. Den har autonomiestetiske trekk gjennom sitt fokus på den estetiske erfaringsprosessen som unik, og gjennom at de hevder at kunsten har en egen rolle å fylle for mennesket. Samtidig tar mange innenfor denne tradisjonen åpent sterk avstand fra kunstens autonomi (i form av absolutt formalisme) og kunstprofesjon som kun for noen få. Kunsten tiltenkes en viktig rolle i oppdragelsen. Kunsten blir et *middel* i frigjøringen av menneskets sjel og som ledd i en videre samfunnsendring. Dette er klare heteronomiestetiske trekk. En *kontekstualistisk* kunstforståelse kan også knyttes til en form for verdirelativisme ved at en ikke skiller hierarkisk mellom kunstens verdi. Her blir hverdagskunst like betydningsfullt og estetisk som mer tradisjonell ”finkultur”. Selv om det *kontekstualistiske* kunstsynet kan sies å utgjøre en motpol til et *verdihierarkisk* og *formalistisk* syn, må det imidlertid ikke blandes med *referensialismen* som har et ensidig fokus på kunstens nyttefunksjon. *Kontekstualismen* er opptatt av både *estetiske* prosesser og produkter, noe som ikke kan erstattes av utenomestetiske prosesser (Varkøy, 2001).

Dette kapittelets gjennomgang av det estetiske, har vist at det estetiske i dag er blitt et mangfoldig felt og omhandler en rekke problemstillinger og diskurser. Det estetiske kan handle om imitasjon og gode håndverksteknikker. Det kan handle om en rasjonaliseringsprosess av følelsene, om opplevelse og en unik form for erkjennelse. Det estetiske kan forstås som bindeleddet mellom fornuft og følelser, mellom det materielle og det åndelige. Det estetiske kan forstås som følelsesuttrykk, ekspresjon og kognitiv symbolisering. Det kan også forstås som erfaring og som del av en sosial praksis. Det estetiske kan altså være både *prosess* og *produkt*, og det forholder seg både til en *kunstner*, et *kunstverk* og til en *mottaker*. I tillegg befinner det estetiske seg også innenfor en sosiokulturell kontekst og praksis.

Men hva bør det estetiske være i skolesammenheng?

Bør vi satse på å etablere et felles estetisk fag som handler om erkjennelse via sansene, der kunstfagene kan få en sentral rolle? Bør vi satse på det å utøve, praktisere og bli fortrolig med de ulike kunstneriske teknikker og former? Bør elevene lære mer *om* kunst på et mer teoretisk, vitenskapelig og kritisk grunnlag? Bør det estetiske i skolen satse på å utvikle kreative, glade, lekende og skapende barn? Eller bør det estetiske rett og slett kun benyttes som pustefag, pyntefag og terapeutiske fag?

Hva vektlegger den estetiske dimensjonen i gjeldende læreplan L97? Hva sier de nye utdanningspolitiske dokumenter om det estetiske i framtidens skole?

Er det mulig å oppnå en bred og helhetlig forståelse av det estetiske som rommer alle perspektivene, som ivaretar både det estetiske som noe allment og kunstfagenes egenverdi, og i tilfelle hvordan?

Det er innenfor denne utvidete helheten jeg ønsker å plassere min estetiske diskurs og den videre debatten om den estetiske dimensjonen i skolen. Jeg håper å kunne finne svar på og konkretisere en del av disse spørsmålene utover i oppgaven. Først vil jeg lete etter en mer estetisk pedagogikk (jf. kap.4) før jeg vil gå tilbake til disse spørsmålene rundt det estetiske og se på hvilke kriterier som bør ligge til grunn for en god estetisk dimensjon i skolen (jf. kap.5).

4. Med blanke ark og fargestifter – en alternativ pedagogisk tenkning

Det estetiske er marginalisert i norsk utdanning (...) Imidlertid er det estetiske en del av vårt hverdagsliv, både i formingen av vår omverden og som selvuttrykk. Desverre ser vi en økende kløft mellom skolen og den moderne kulturutvikling. I skolen forstås kunnskap i hovedsak endimensjonalt som instrumentell og funksjonell rasjonalitet. Estetisk kunnskap og oppdragelse vil innebære et brudd med denne tradisjonelle kunnskapsskolen (Dale, 1990, s. 7)

I kap. 2 startet jeg en diskusjon om motsetningene mellom danning og nytte. Jeg fremla en tese om at dagens utdanningspolitikk er basert på en restaurativ pedagogikk. I en slik tenkning vil jeg hevde at det skapes en ramme for den pedagogiske virksomheten som er uforenlig med det estetiske og som ikke passer inn i den tid vi i dag lever i (jf. 2.2.2).

I dette kapittel ønsker å utdype innholdet i en alternativ estetisk pedagogikk. Jeg vil forsøke å legitimere for en estetisk pedagogikk, en pedagogikk som bryter med dualismen og moderniteten og som står for en ny forståelse. En pedagogikk jeg mener er nødvendig og aktuell for fremtidens skole, og som kan legge til rette for en estetisk danning.

Jeg vil i denne diskusjonen først kort redegjøre for vår dualistiske arv og tankegods. Et tankegods som jeg mener fremdeles er rådende, om ikke direkte eksplisitt så implisitt, i norsk skoletenkning. Deretter vil jeg se på hvordan det estetiske på ulike måter har forsøkt å forholde seg til, bygge bro og også komme seg ut av denne dualistiske arven.

4.1 Den dualistiske arv

Dualisme er en fellesbetegnelse for filosofi eller teorier som forutsetter to grunnleggende eksistensformer. Det er tenkemåter som orienterer seg via motsetninger. F.eks mann/kvinne, godt/vondt eller kropp/sjel. Vårt språk og vår logiske begrepsmessige forståelse av verden, rotfestet i filosofien, er i all tid blitt ryddet i begreper, begrepspar og språklige strukturer. Det er i og for seg ikke noe galt i dette, selv om man kan innvende at virkeligheten er langt mer kompleks enn at man kan innpasse den i skjemaer og enkle strukturer. Men vi vet også at dette er en nødvendighet for vitenskap og kunnskapsutvikling. Det problematiske i dette er at

i vår vestlige kulturutvikling har disse polare begrepsstrukturene blitt knyttet til *verdikriterier*, og vi har oppvurdert den ene og nedvurdert den andre (Thielst, 1982).

Vårt dualistiske syn kan føres tilbake til orfistene i det gamle Hellas. Deres syn kan sammenfattes i det greske ordspillet *soma- sema*, som betyr *legemet er min grav* (Thielst, 1982, s. 10). Orfismen stod i sterk kontrast til den dionysiske livsanskuelsen i Hellas, som framhevet det skjønne, det vakre, det harmoniske og det lystige. Orfistene skilte skarpt mellom kropp og sjel, og mellom det nedverdiggende jordiske liv og det høyverdige livet i dødsriket. Ved døden kunne den *gode* sjel befris fra det *onde* legemet. Det var derfor om å gjøre å pine og fornekte kroppen, og lidelsen ble en dyd. Med orfistene oppstod begrepet *synd* i den greske kultur, og denne synden ble knyttet sammen med kroppen (Engelsrud, 1985, Thielst, 1982).

Platon videreutvikler denne dualistiske tankegangen. Og bidrar til å rotfeste den på grunn av sitt rike kildemateriale og store betydning i ettertiden. Han betrakter kroppen som en begrensning for sjelen. Men han støtter ikke orfistenes askese som veien til en ren sjel, men vektlegger at en sunn, måteholden og sterk kropp vil være et godt fundament for sjelen (Engelsrud). I dialogen *Timaos* (ca. 350 f.v.t) kommer Platon inn på menneskets biologiske konstruksjon der dualismen kommer tydelig til syne.

Af frygt for at besmitte det guddommelige mere enn nødvendigt lod de den dødelige del bo adskilt fra den gudommelige i en anden del av legemet og byggede imellom hoved og bryst halsen som en tange og et grænseskel, for at de to kunne være adskilte. (Thielst, 1982, s. 29)

Dualismen får et sterkt rotfeste utover i antikken, der det er et sterkt klasseskille og mange slaver. En stor del av befolkningen led mye og den dualistiske tankegangen om frelse og et bedre liv etter døden passet godt inn. Dualismen ble også stående sterkt gjennom hele middelalderen og hadde stor innflytelse på kristendommens lære. Den kristne forståelse av synd knyttet til kropp, følelser og nytelse viderefører og forsterker denne dualismen (Engelsrud, 1985, Thielst, 1982).

Vår skolehistorie er sterkt forankret i kristendommen og pietismen, og deres sterke betoning av selvkontroll, askese og disiplinering av lyster og behov. Det at vi i norsk skole den dag i dag fortsatt har en kristen formålsparagraf, vitner om at denne arven fremdeles står sterkt.

Dale (1990) er dystert i sin karakteristikk av norsk skole og hans påstand er at skolen historisk bygger på en kultur som er negativ og fiendtlig innstilt overfor kunst og estetisk nytelse. Ut fra dette religiøse verdisynet har det utviklet seg sterke verdi- og smaksdommer som avviser all sansekultur, en uheldig dualisme. *Slik etableres og utvikles skolen i en kultur preget av å være en kryssning mellom kloster, bedehus og fabrikk, et ledd i en disiplinert avvisning av å gi seg hen til sanselige stemninger og følelser, til skjønnhet og kunst* (Dale, 1990, s. 22).

Historisk forsterkes dette skillet med Descartes. Bevissthet blir for Descartes knyttet til logikk og fornuft, den tenkende sjel. Følelser og vilje ilegges ingen sannhetsverdi for tenkningen. Kroppen blir kun en maskin, en bolig for sjelen, som ikke har noe med tenkning, fornuft og sannhet å gjøre. Descartes syn blir grunnleggende for den moderne vitenskapen som vokser fram i takt med den industrielle revolusjonen og opplysningstiden. Naturvitenskapen ekspanderer, og med Comte som erklærte at bare det som kan sanses direkte og som kan måles har betydning for menneskets sanne erkjennelse, har vi positivismen på plass. *Dermed ble alt som har med følelser, fantasi, innstilling og moral, og dermed også kunsten, definert som uvitenskapelige og forvist ut i mørket* (Sæbø, 1998, s. 362).

I dag vil jeg hevde at kunsten og det estetiske fremdeles er forvist ut i mørket. Det estetiske mangler legitimitet utover kunsthøgskolemiljøet. Estetiske fag og aktiviteter blir ofte tillagt ulike *heteronomiestetiske* middelfunksjoner som ”pustefag”, ”pyntefag”, ”aktiviseringsfag”, ”sosiale fag” og ”terapeutiske fag” (jf. 3.3). Sjelden ser vi det estetiske begrunnet som en grunnleggende og viktig kompetanse i seg selv. Mye av dette mener jeg skyldes manglende innsikt i og forståelse for hva det estetiske kan bidra med i lærings- og utviklingssammenheng. Det estetiske har aldri fått komme ordentlig på banen fordi dets vesen ikke har kunnet passe inn i dualismens oppdelte og svart- hvite tankegods.

Dualismen har også hatt stor betydning for vår forståelse av kunnskap og for vårt sterke skille mellom teori og praksis. Ideen om teoretisk kunnskap, det at mennesketanken i kraft av seg selv, kan begripe verdens mening og iboende ordning, begripe *logos*, er like gammel som filosofien selv. Filosofi er jo nettopp ren tankevirksomhet. Implisitt i ideen om en ren fornuft, ligger det at denne kan skilles fra andre sider ved den menneskelige eksistens. Vi får et dualistisk kunnskapsskille mellom det materielle (følelser og handling) og det åndelige (tanken), der det åndelige har mer verdi og er det sentrale. Dette skillet forplanter seg ned i

samfunnet og resulterer i et skille mellom teori og praksis og mellom intellekt og følelse (Sæbø, 1998).

Den ulik grad av status som et håndverksyrke i forhold til et akademisk yrke gir, også forplantet ned i videregående opplæring der det gir ulik status å være elev på yrkesfag kontra allmenne fag, vitner om at denne dualismen fortsatt er gjeldende. De samme fordommene har jeg selv merket på huden da jeg var elev ved en kunstnerisk faglærerutdanning. Ofte ble jeg møtt med litt flåsete kommentarer og spørsmål om når jeg skulle komme til fornuft og ta en ”skikkelig” utdanning.

Det kan se ut som at det estetiske sin manglende legitimitet og plass i pedagogikken har sammenheng med vår dualistiske arv, et rammeverk der det estetiske ikke passer inn. Et rammeverk som henger igjen i modernitetens samfunnsforståelse (jf. 2.2.3) og som setter opp et teoretisk og kunstig skille mellom kropp og sjel, kunnskap og følelse og mellom teori og praksis. En mer estetisk pedagogikk kan ikke leve med et slikt rammeverk og tankegods. Det kan dessverre se ut til at vi helt har glemt at vitenskap og kunst egentlig handler om det samme. Begge søker de svar og kunnskap om de grunnleggende spørsmål i verden.

4.2 Det estetiske og dualismen

Ideen om det estetiske mennesket kan knyttes til en generell humanistisk filosofisk tankegang om menneskets særstilling i verden som både et materielt og åndelig vesen. Humanistene var kritiske til den instrumentelle fornuft og deres store mål var å *danne mennesket til humanitet*. Humanitetsbegrepet har sine røtter i nyhumanismen, den filosofiske idealismen og romantikken. Nyhumanismen stod for en ny kulturell bevegelse som ønsket å sette gresk diktning, filosofi og kunst (det dionysiske) tilbake på dagsordenen som de sentrale dannelsesfag. Den filosofiske idealismen knyttes, som nevnt tidligere (3.2.2), til blant annet Kant og Hegel. Idealismen har en sterk tro på menneskeåndens storhet, men menneskeånden skaper ikke seg selv, den må dannes og realiseres. Det er pedagogikkens store oppgave. Romantikken, som er den tredje inspirasjonskilden til humanitetsbegrepet, fokuserer på menneskets vesen som et sansevesen. Det dypeste i mennesket er ikke fornuften, men følelsene, lengselen og fantasien. (Myhre, 1997).

Humanitet er kjennetegn på vår art. Men denne humanitet har vi bare som anlegg. Derfor må den utvikles gjennom oppdragelse. (...) Humanitet er summen og utbytte av alt menneskelig strev, så å si vår arts kunst. Dannelse til humanitet er et verk som uopphørlig må fremmes. Ellers synker vi – høy og lav – tilbake til rå dyriskhet, til brutalitet. (Herder i Myhre, 1997, s. 96-97)

Humanismen satte *det estetiske mennesket* på dagsorden, i alle fall innen sine fagmiljø, og så det estetiske som et mulig svar og kritikk av den instrumentelle fornuft som var dominerende i denne samtiden (opplysningstiden). Dale påpeker imidlertid (1990) at denne humanistiske bevegelsen kun ble en historisk parentes i sin samtid. En samtid som var sterkt preget av pietisme, kallsetikk, moral, instrumentell og funksjonell rasjonalitet og positivisme. I denne samtiden var det utenkelig å snakke om (vitenskapelig) likeverdighet mellom det materielle og det åndelige. Humanismen og ideen om det estetiske mennesket har ikke fått noe gjennomslag i vår skolehistorie hevder Dale (Dale, 1990).

Innenfor denne rammen forsøker Schiller og etablere gehør for en estetisk oppdragelse, og han forsøker å løse det dualistiske problem ved å forene motsetningene mellom tanke og følelse i den estetiske leketilstanden. Schillers siktemål, er den estetiske stat der harmoni, frihet og moral råder. Spørsmålet er om ikke Schillers estetiske stat er et moderne og utdatert prosjekt, der han forsøker å erstatte den rene fornuftens hegemoni med det estetiskes hegemoni. Og er det estetiske egentlig av en slik natur at det lar seg fange inn i en slik universal struktur?

4.2.1 Schillers estetiske oppdragelse som et forsøk på å bygge bro over dualismen

Friedrich Schiller (1759 – 1805) skrev en rekke filosofiske brev første gang utgitt i 1795, om menneskets estetiske oppdragelse. Disse brevene står i dag som en stor klassiker innenfor teorier om estetisk oppdragelse og estetiske begrunnelser (innledning av Sverre Dahl i Schiller, 1991). Schiller var kritisk til sin samtid, opplysningstiden, og brevene kan til dels leses som en samfunnskritikk. Den estetiske oppdragelsen er hans motreaksjon og svar til opplysningstiden sår og svakheter. Mange av hans tanker er generelle av natur og flere av hans synspunkter er aktuelle også den dag i dag. Hans store ide er å skape en ideell harmoni mellom alle motstridende krefter i mennesket og i samfunnet. Denne enorme og utopiske oppgaven tillegges det estetiske. Gjennom kunst i sin videste forstand skal mennesket bringes

fram til en menneskelig virkelighet der harmoni, helhet og frihet råder, for igjen å skape et bedre samfunn (ibid). *For i praksis å løse det politiske problem, må man legge veien om det estetiske- fordi det er gjennom skjønnheten man vandrer til friheten* (Schiller 1991, s18-19).

Schillers tekst er skrevet kanskje like mye som en litterær tekst som en filosofisk eller faglig tekst. Det gjør at den er vanskeligere å gripe og tolke faglig. Jeg vil i denne framstillingen derfor basere meg nært opp til originalteksten, og samtidig supplere med noe sekundærlitteratur. Til slutt vil jeg gå inn å diskutere Schillers relevans og bidrag til den estetiske debatten i dag.

Om Schillers samfunnskritikk og menneskets rolle i samfunnet:

Schiller er kritisk til flere trekk ved sin samtid som også til en viss grad er aktuelle trekk ved vårt samfunn og skolesystem. Han hevder at samfunnet har tatt en retning som bidrar til disharmoni og som fjerner mennesket mer og mer fra sin egentlige mening, nemlig å være frie og moralske. Dette kommer til syne i sykdomstegn som *moralsk forfall, primitivisme, barbarisme, oppsplitting og nyttetenkning*.

Det "nyttige" er det tidens store idol som alle krefter treller under og som alle talenter hylder. Kunstens åndelige fortjenester veier ikke på denne grove vekt, men forsvinner fra århundrets larmende marked (...) Selv tidens filosofiske ånd fravriker fantasien den ene provins etter den andre, og kunstens grenser snevres inn, jo mer vitenskapen utvider sine (Schiller, 1991, s. 17).

En stadig økende instrumentalisme i samfunnet kan føre til disharmoni med enkeltmenneskets frihet og behov. En slik disharmoni har oppgaven allerede pekt på, nemlig motsetningen mellom individets behov for danning og samfunnets (nytte)behov for økonomisk utvikling (jf. kap.2).

Schiller hevder videre at vitenskapen og fornuften har bidratt til å splitte verden og mennesket opp i stadig flere enkeltdeler og bruddstykker. Når denne virkeligheten er dominerende, vil mennesket leve ubevisst seg selv og fragmentert, som kun en brøk. *Det er ikke bare enkelte subjekter, men hele grupper av mennesker vi ser, som bare utvikler en del av sine anlegg, mens de øvrige, som hos forkrøplede vekster, knapt nok er antydning med svake spor* (Schiller, 1991, s. 29) Og det er kulturen selv og samfunnet som har skyld i denne forkrøplingen, dette bruddet i menneskets naturs indre bånd. Mennesket lever et mekanisk liv og har blitt redusert

til kun å være uttrykk for sitt yrke. I dette samfunnet er det lite håp, *med øret bestandig fylt av den enstonige duren fra hjulet det driver rundt, utvikler mennesket aldri sitt vesens harmoni* (Schiller, 1991, s. 30). Schiller fremmer her sterke motforestillinger mot instrumentalismen. Hvordan skal så mennesket, i spenningsfeltet mellom *primitivisme* og *barbarisme*, finne sin harmoni, frihet og moral?

Ethvert individuelt menneske bærer, (...) ut fra anlegg og bestemmelse et rent ideelt menneske i seg. Den store oppgave i livet er å bringe alt det vekslende i overensstemmelse med denne uforandrelige enhet (Schiller, 1991, s. 22)

Schiller mener mennesket er i strid med seg selv på to måter. Hos den *primitive* hersker følelsene over prinsippene og en er underlagt naturens blinde makt. En er utelukkende *natur*. Hos *barbareren* har prinsippene tatt for mye kontroll og dermed ødelagt følelsene og naturen har blitt vanæret. En har blitt absolutt *kultur*. Mennesket er imidlertid ikke ment å være ett av disse ytterpunktene, men når vi likevel gjenkjenner disse mennesketypene i samfunnet så er det et tegn på et feilslått samfunn. Mennesket skal, for å realisere seg som sant menneske, være fritt og ha mulighet til å ta moralske valg (Schiller, 1991, Adam, 1995 og Steen, 1998).

For å bli et slikt ideelt menneske, må en gjennom en personlig utvikling som går over tre stadier. *Mennesket er i sin "fysiske" tilstand bare underlagt naturens makt; det frigjør seg fra denne makt i den "estetiske" tilstand og blir herre over seg selv i den "moraliske"* (Schiller, 1991, s. 101) Mennesket er altså ikke født som helt menneske, det er noe det utvikler seg til å bli. Det går først igjennom en periode som primitiv, fullstendig med skjebnen i hendene på følelsene og naturen. *Alltid skremt av hvordan sanseinntrykkene trenger seg på, rastløst plaget av de bydende behov, finner mennesket ingen annen hvile enn utmattelsens og ingen andre grenser enn det tilfredsstilte begjærs* (Schiller, 1991, s.102). Det er fornuften som bryter denne tilstanden. Fornuften gir seg til kjenne i absolutte krav. Da fornuften ikke blir tilfredsstilt i det rene fysiske liv, tvinges mennesket til å forlate sanseverdenen til fordel for en ideverden. *Betraktningen (refleksjonen) er menneskets første frie forhold til det univers som omgir det* (Schiller, 1991, s. 108) Faren for å bli barbarisk er overhengende her. Mennesket har ikke funnet sin frihet ennå, og blir lett en slave av kulturen og fornuften. *Skjønnheten, som jo var det vi søkte, ligger allerede bak oss, vi har hoppet over den idet vi gikk direkte over fra det elementære liv til den rene form og det rene objekt* (Schiller, 1991, s. 110) Det er nettopp denne fellen dualismen har gått i. Skjønnheten er for Schiller nettopp nøkkelen til å unngå

menneskets to syke ytterpunkter, den primitive og barbareren. Den er bindeleddet mellom sanseverdenen og fornuftsverdenen. Skjønnheten er både form (ide/fornuft) og liv (følelse/sansning). Skjønnheten er det som forener og skaper harmoni. Jeg lar Schiller selv få stå for argumentasjonen her:

Skjønnheten er riktignok form fordi vi betrakter den; men samtidig er den liv fordi vi føler den. Kort sagt: den er samtidig vår tilstand og vår handling. Og nettopp fordi skjønnheten er begge deler samtidig, tjener den som avgjørende bevis på at passiv mottakelighet på ingen måte utelukker aktivitet, at materie ikke utelukker form, begrensning ikke utelukker det uendelige, og at menneskets moralske frihet altså på ingen måte blir opphevet gjennom den nødvendige fysiske avhengighet (...) Vi trenger altså ikke lenger å søke forgjeves etter en overgang fra den sansebundne avhengighet til den moralske frihet, etter at det har vist seg at det i skjønnheten gis en tilstand som lar dem begge bestå samtidig, og at mennesket for å hevde seg som ånd, ikke behøver å flykte fra naturen (Schiller, 1991, s. 111-112)

Det er i skjønnheten, i dialektikken mellom menneskets sanselighet og fornuft, mennesket oppnår sin harmoni og frihet.

Det estetiske, bindeleddet mellom sanselighet og fornuft:

Schiller ser mennesket som drevet av to motstridende drifter, den *sansemessige (stoffdriften)* og *formdriften*. *Stoffdriften* utgår fra menneskets fysiske eksistens og er knyttet til materie (stoff). Denne driften opererer avhengig av tiden og gjennom denne driften viser den fysiske virkeligheten seg for mennesket. Det er også denne driften mennesket som ytre fenomen er bundet til. *Mennesket er i denne tilstand intet annet enn en sum av enkeltopplevelser* (Schiller, 199, s. 54). *Formdriften*, derimot, utgår fra menneskets absolutte eksistens og fra fornuften. Den streber etter sannhet. Denne driften er uendelig, uten noen begynnelse eller slutt og er følgelig uavhengig av tiden.

Mens Stoffdriften skaper en rekke enkelttilfeller, skaper formdriften lover, universielle og evige lover (ibid).

Mennesket har altså begge disse driftene i seg samtidig, for mennesket er både sanselig natur og ånd. Bare når disse to driftene forsones, kan mennesket være helt. Og det er nettopp denne forsoningen som er kjernen i Schillers estetiske oppdragelse.

Det er en tredje grunn drift, *lekdriften*, som skal stå for denne forsoningsprosessen og virkeliggjøre en maksimal utfoldelse av de to andre driftene. Gjennom en vekselvirkningsprosess vil lekdriften sørge for at de to andre driftene vil kunne virke sammen samtidig og som to selvstendige enheter. Gjennom å veksle mellom stoff og form, vil vi oppnå en nærhet og sansemessig tilstedeværelse samtidig som vi oppnår den avgjørende distansen som refleksjonen krever. Lekdriften kan kun virkeliggjøres gjennom kunst og estetikk, da det er skjønnheten som forener begge driftene og som opphever motsetningene ved å sette mennesket i den rette *sinnssstemning*. Dette forenes i begrepet om *levende form*. Det skjønnne er nemlig ikke bare liv (sanser) eller bare form (fornuft), men begge deler. *Først når menneskets form lever i vårt sanseinntrykk og dets liv former seg i vår forstand, er mennesket levende form (gestalt)* (ibid, s. 66). Skjønnheten, gjennom lekens spillmekanisme, er det som gir død form liv og som gir rene følelser en form. Den pedagogiske utfordring og hovedoppgave for kulturen/samfunnet, blir derved å legge til rette for lekdriften gjennom å la skjønnheten og kunsten gjennomsyre hverdagen.

Schiller i dag:

Schiller ønsker å harmonisere alle menneskets og samfunnets motsetninger, til en universell harmoni. Med dette formålet kommer han seg ikke ut av en tradisjonelle dualistiske tankegangen med konstruksjon av kunstige motsetninger.

Schillers karakteristikk av sin samtids samfunn, har mange likhetstegn med dagens kritikk av de postmoderne strømninger. Kritikk fremsatt av de som ønsker å holde fast på tradisjonen og de gamle kunnskaps- og verdikanoner, og som kaster dystre spådommer for den postmoderne framtid (jf. 2.3). Dette vil jeg hevde er et uttrykk for en dualistisk tenkning kombinert med frykt for det nye og ukjente. Det er absolutt ikke bare positive trekk å øyne ved en økt relativisme, kontekstualisme og kulturell frisetting. Men det er også en rekke fordeler og nye muligheter dersom vi går aktivt inn for å utnytte disse og møte de på best mulig måte slik vi var inne på i kap. 2 (jf. 2.3).

Jeg vil hevde at det er en utopi å jobbe for en harmonisk stat i dagens flerkulturelle og globale virkelighet. De gode, gamle kunnskaps- og verdikanoner står for meg i et motsetningsforhold til frihet, refleksjon og en kritisk holdning. Det ligger skjult autoritet og et skjult verdihierarki implisitt i en slik universell estetisk stat som Schiller tegner opp. Men jeg vil tilføye at min intensjon ikke er gå i den motsatte fallgruven, total relativisme der normer og verdier frigjøres.

Jeg mener det kan være fruktbart å transformere Schillers tanker om en estetisk stat til mindre kontekster og i relasjon til enkeltindividet. At innenfor et individs egen refleksjon, en mindre gruppe og/eller kultur, så kan det være mulig å komme fram til en form for harmoni eller konsensus. Der samhandlende og intersubjektive estetiske individer selv er med på å konstituere sine estetiske verdier og praksiser. Vi må i dag forlate troen på konsensus i hele verden, men må heller snakke om ulike etablerte og konstituerte praksiser (jf. 3.1 og se 5.2 for nærmere utdyping av dette).

Schillers tanker om *fornuftsbegrepet* kan gi viktige bidrag til dagens skoledebatt. Her bygger han på Kant. Både Kant og Schiller er kritiske til opplysningstidens snevre vitenskapsideal og deres instrumentelle fornuftsforståelse. Dette mener jeg kan sees som en parallell til dagens debatt om et snevert versus helhetlig og komplekst kunnskapsbegrep.

De hevder begge at deler av virkeligheten faller utenfor denne instrumentelle fornuften, vi blir det Schiller kaller ”barbarer”. Kant ønsker ved hjelp av det estetiske å fremme en mer praktisk og sanselig fornuft som skal virke ved siden av den instrumentelle fornuften. I dette er han helt i tråd med dualismen og deres todeling av det materielle og det åndelige. Men i motsetning til positivistene, som helt forkaster det materielle, forsøker han å løfte det opp og gjøre det vitenskapelig. Det gjør han ved å forsøke å argumentere for at den estetiske dom er allmenngyldig og interesseløs (jf. 3.2.2).

Schiller går imidlertid lenger, og forsøker å forene disse to motsetningene, stoffdriften (det sanselige og materielle) og formdriften (det åndelige) i lekdriften (det estetiske). Først i det estetiske er mennesket helt og har en utvidet fornuft og frihet, som igjen skal tilrettelegge for reflekterte og moralske handlinger. Veien til et helhetlig og utvidet kunnskapsbegrep går altså i følge Schiller gjennom det estetiske, da dette forener både det materielle og det åndelige i verden.

Min tese er at verden ikke fungerer oppsplittet i det hele tatt, at disse motsetningene kun er teoretisk konstruert. Mennesket forholder seg helhetlig til verden, med en kropp bestående av både tanker, følelser og handleevne. Vi kan ikke forlate kroppens forankring i verden, den er alltid situert i tid og rom.

I stedet for å forsøke å forene motsetninger, eller argumentere for en legitim plass innenfor vitenskapen, bør vi snarere legge dette kunstige konstruerte bildet til side. Det er på tide med

en ny forståelse, frigjort fra dualismens trange rammer. En forståelse som ser fornuft som mangesidig og kompleks, som til tider både er sanselig, kroppslig, praktisk, intuitiv, rasjonell, funksjonell og instrumentell. Denne forståelsen vil jeg utdype og argumentere nærmere for litt senere (jf. 4.3). Først vil jeg se litt på Schillers forhold til dannelsesbegrepet.

I forhold til diskusjonen rundt dannelsesbegrepet (jf. 2.2.2 og 2.4), mener jeg at Schillers teorier kan bidra konstruktivt. Den tradisjonelle dannelsesforståelsen, er opptatt av det dialektiske forholdet mellom individ og kultur, der begges transformasjon er selve kjernen i danningen. Denne forståelsen er blant annet representert ved Klafkis begrep om den kategoriale danning. Sentralt her ligger en forståelse av danning som en transformasjonsprosess der individet åpner seg og inkorporerer det kanoniserte dannelsesinnholdet.

Danningsteorien er imidlertid ikke like klar på hvordan denne transformasjonen finner sted, annet enn at individet må *åpne* seg og aktivt *møte* dannelsesinnholdet. Schillers ideer om den estetiske *sinnstemning* kan være interessant i denne sammenhengen. For han er det kun i denne estetiske sinnstemning at en vekselvirkning og danning kan finne sted. Dannelse vil i Schillers ånd, sette det estetiske (for Schiller; leken, kunsten og skjønnheten) inn i rollen som transformasjonsmediet mellom det formale og det materiale, mellom individ og kultur. Det estetiske blir grensesnittet i en fullverdig og helhetlig dannelsesprosess.

Gjennom sine teorier om lekdriften og den estetiske sinnstemning har Schiller her gitt viktige bidrag i å konkretisere og utdype dannelsesbegrepet og gitt det estetiske en sentral rolle. Det å dannes til humanitet, innbefatter altså en form for *estetisk danning*. Estetisk danning blir dermed ikke bare noe som hører til i en kunstnerisk opplæring, men et grunnleggende perspektiv som må få en sentral plass i skolens pedagogiske forståelse.

Den tradisjonelle danningsteoretiske målsetning, er å kultivere selvet til å bli autonomt og fritt, innvidd i en universal visdom og moral, som noe man erverver en gang for alle. I dette ligger troen på et universelt og stabilt iboende subjekt, noe du kan oppdras til å bli. Identitetsutvikling blir i denne sammenhengen et moderne pedagogisk prosjekt. Schiller mener jeg opererer innenfor denne tradisjonelle rammen. Hans målsetning om et autonomt og moralsk subjekt oppnådd gjennom en fri fornuft vitner om dette.

Løvlie (2003) kritiserer blant annet denne subjektforståelsen i hans forsøk på å fornye den tradisjonelle danningen i tråd med den tid vi lever i. Det samme gjøres fra et mer sosialkonstruksjonistisk ståsted (jf. 2.1 og se 5.2). For disse er subjektet intersubjektivt og dynamisk, og ikke noe fast, eget og myndig subjekt. Danning er noe som foregår kontinuerlig i en historisk og kulturell kontekst, det handler om å virkeliggjøre seg selv i interaksjon med omverdenen. Det er viktig å presisere at dette ikke betyr at det er totalt løsrevet og flytende (Løvlie, 2003).

Jeg mener at vi alle er situerte subjekter i kropp, tid og rom. Og i det at vi er situerte, ligger også det at vi er i bevegelse og utvikling i stadig nye settinger og relasjoner. Vi må tørre å anerkjenne det frie situerte subjekt, og stole på at mennesket har evne til å navigere i en stadig mer kompleks og mangeartet virkelighet. For i denne frisettingen, gis det også flere rom og kanaler for transformasjon, danning og virkeliggjøring. I stedet for å forsøke å gjennomføre en utopisk oppdragelse til en fastlagt identitet (med fasitsvar fra universelle kanoner), bør en fornyet pedagogikk gi elevene gode verktøy og erfaringer til å navigere forsvarlig som situerte og lekende subjekter. Men det er ikke tilfeldig hva slags kompetanse vi velger å gi elevene (jf.2.1) Her kan det estetiske gi viktige bidrag og spille en sentral rolle, noe som vi allerede har pekt på tidligere. Kompetanse blir et av kjernebegrepene i den postmoderne framtidens skole (jf. 2.3).

I forlengelsen av en fornyet dannelsesprosess, der virkeliggjøring av individet står sentralt, kan kanskje Schillers ideer om hvordan tilrettelegge for en estetisk kultur som muliggjør estetiske erfaringer være av interesse. I følge Schiller skjer dette gjennom to gjensidige prosesser.

Jo mer allsidig mottageligheten er utviklet, jo bevegeligere den er og jo større berøringsflate den byr fenomenene, desto mer av verden "griper" mennesket, desto flere anlegg i seg utvikler mennesket. Jo større kraft og dybde personligheten har, jo mer frihet fornuften vinner, desto mer av verden "begriper" mennesket, desto mer form skaper det utenfor seg (Schiller, 1991, s. 59)

Den første prosessen handler om å gi mennesket en mottakelig evne, eller sagt med et oppdatert begrep, det å gi det en *estetisk kompetanse*. Her er Schiller etter min mening inne på kjernen i det å tilrettelegge for estetisk danning. Uten en allmenn estetisk (basis)kompetanse, har ikke eleven noen forutsetning for å gjøre dype og helhetlige estetiske erfaringer. Det blir

som å skulle ta inn over seg innholdet i en tekst uten å kunne alfabetet eller betydningsinnholdet i språkets begreper.

Denne prosessen betinger den andre, som handler om å føre aktiviteten til det optimale, det å utvikle god kunnskap, refleksjon og en evne til å gi innholdet en form. Det er ingen motsetning mellom høye kunnskapskrav og estetisk danning, tvert imot. Denne estetiske dannelsesprosessen går ifølge Schiller, gjennom lek og kreativitet, fra det ytre til det indre. Fra det å fantasere, illusjonere, pynte seg og omgivelsene sine, til det å etablere en indre skjønnhet, estetiske verdikriterier og en god moral (Adam, 1995).

Lek- begrepet hos Schiller uttrykker et vidt kunstbegrep, og tar også høyde for hverdagskunsten. Det handler om å gjøre den mest dagligdagse handling og gjenstand om til noe estetisk. Å gi det en form. Det er først når det dagligdagse har fått en form at mennesket er i stand til å nyte de nære ting. Det estetiske blir altså en slags egenskap, en kompetanse som vi trenger for å kunne oppleve, erfare og formgi først ytre skjønnhet og erfaringer og deretter en indre skjønnhet. Dette er en helt nødvendig prosess for optimal dannelse (ibid).

Her kan vi også se slektskap mellom Schiller og Vygotsky. Vygotsky er også opptatt av lek og han mener at leken er barnets måte å tenke på, å skape egne forestillinger. Leken er et møte mellom det indre og det ytre, og et redskap for tanken. Gjennom å først leke og erfare i praksis, for deretter å bygge indre bilder og tankeskjemaer, utvikler og lærer barnet. Ifølge Vygotsky går utviklingslinjen fra sosial konstruksjon til psykologisk rekonstruksjon, og ikke motsatt slik praksis ofte er i den dekontekstualiserte, dualistiske og tradisjonelle kunnskapsskolen (Sundin, 2003 og Dale, 1996).

Jeg mener at Schillers teori om en estetisk oppdragelse har mange fine tanker og enkeltdeler som er aktuelle i den pedagogiske diskursen også i dag. Han gir viktige bidrag både til forståelsen av fornuftsbegrepet og til dannelsesbegrepet. Samtidig bidrar han til å legitimere for nødvendigheten av en estetisk grunnkompetanse. Men hans ideer må naturligvis oppdateres, kontekstualiseres og transformeres til dagens virkelighet og kontekst.

Schillers forhold til dualismen er tvetydig. Han sliter med den og føler seg ikke hjemme i den, men samtidig klarer han ikke å komme seg ut av den. Han fastholder en splittet forståelse med konstruerte motsetninger. Han forsøker gjennom det estetiske å forene og harmonisere disse motsetningene. Men virkeligheten er kompleks og mangeartet og kan kanskje ikke la seg harmonisere. Det samme gjelder det estetiske som med sitt vesen ikke hører hjemme innenfor denne forståelsesrammen.

4.3 En alternativ estetisk tenkning

4.3.1 Mennesket som forankret i kropp, i tid og rom

Den dualistiske orienteringen har splittet hode og sjel fra kroppen. Dette har ført til en devaluering av kroppen til å bli et objekt, en passiv bolig, verktøy eller maskin i sjelens tjeneste (jf. 4.1).

Videre har dette fått betydning for vår kroppsforståelse, som jeg vil hevde er problematisk. I denne dualistiske tankegangen er kropp noe vi kun har, noe ytre og syndbelagt. Dette vil jeg hevde også har gitt ringvirkninger til vårt syn på læring, kunnskap og for vår identitetsoppfatning.

Læring har tradisjonelt blitt knyttet til det kognitive, til vårt hode og tenkeevne. Vår subjektsoppfatning og identitet har i tradisjonell danningsteori blitt forstått som vårt indre selv, vår sjel, vårt autonome subjekt. Noe eget inni oss som gjennom oppdragelse og danning må formes og utvikles (jf. 2.2. og 4.2.1).

Jeg vil i det følgende hevde at denne dualismen og splittingen av mennesket overser mange vesentlige aspekter ved vår væren som forankret i kropp, i tid og rom. Ved å åpne opp for at vi *er* vår kropp, åpner vi for et situert og helt subjekt slik det virker i verden her og nå.

Samtidig åpner vi opp for en fornyet lærings-, erkjennelse- og kunnskapsforståelse. En forståelse som ikke er splittet og dualistisk, men som er kompleks, mangeartet og dynamisk. En forståelse som samsvarer med det jeg vil legge i en estetisk pedagogikk.

Jeg vil i det følgende forsøke å argumentere for en ny kroppsforståelse som et grunnlag for en alternativ estetisk pedagogikk. Jeg vil støtte meg til en fenomenologisk kroppsforståelse.

Nielsen (2000) tematiserer kropp og læring. Han tar utgangspunkt i tre ulike kroppsforståelser, den *splittede*, *bundne* og den *forankrede* kroppen.

Den *splittede* forståelsen er, som vi allerede har vært inne på, forbundet med dualismen og dens forståelse av kroppen som *mekanisk*. Kroppen blir i denne forståelsen kun en gjenstand som skal beherskes, undersøkes og repareres. Kropp og bevissthet er ikke forbundet med hverandre, kroppen er kun et instrument og en bolig for sjelen og bevisstheten. Den splittede og dualistiske kroppen blir instrumentalistisk (jf. 4.1).

I den *sosiale* kropp sees kroppen som *bundet* til konteksten, til de sosiale sammenhenger som den inngår i. Kropp blir noe som konstrueres i sosiale sammenhenger. Dette synet er knyttet til sosial konstruksjonisme som filosofi. Selv om teorier om den sosiale kropp ikke har et splittet og todelt syn på kropp og erkjennelse, er det fortsatt snakk om en enveis påvirkning. *Kroppen forbliver en "genstand", som kan føjes, bøjes og skabes i den sociale diskurs, hvori den indgår* (ibid, s. 26). Kroppen blir et sosialt produkt, et *objekt*.

For å forstå kroppen som *subjekt*, må vi til en *fenomenologisk* og *eksistensialistisk* forståelse av kropp. Her forstås kroppen som *forankret* i verden og som *situert*. Filosofen Merleau-Ponty (1908-1961) er sentral her (Nielsen, 2000). Han hevder at det er gjennom kroppen at verden foreligger og mennesket kan ikke avskilles fra verden. Vi trenger en *levende* kropp for å være i verden som subjekt. En slik kropp er både sansende og tenkende på en og samme tid (Engelsrud, 1985 og Steen, 1998). *Den umiddelbart levde kroppen representerer den mest grunnleggende måte mennesket kan være i verden på* (Engelsrud, 1985). Den representerer en primær *forståelsesform*, som eksisterer før tanke, handling, teori og refleksjon. Mennesket har en form for ubevisst rasjonalitet som fungerer som bakgrunn for den rasjonalitet vi er bevisst. Dersom noen vinker til deg på gata, vinker du sannsynligvis tilbake uten å tenke deg om. Dette er ikke en refleks, men heller ikke en overveid og tenkt handling. Engelsrud bruker Satres kjente utsagn om at *eksistensen går forut for essensen* for å beskrive denne ubevisste rasjonaliteten (Engelsrud, 1985, s. 134). Det vil si at vi må leve og virke *før* vi kan tenke og reflektere. Det skilles her mellom det å *være* kropp, kropp som subjekt, og det å *reflektere* over kropp, kropp som objekt. Det er altså forskjell på å *være* og å *ha* en kropp. Kroppens subjektive og objektive aspekter må virke sammen i et dialektisk forhold, og vi må stadig veksle mellom de to kroppsligheter for å være et helt menneske (ibid).

For Merleau-Ponty er det et nært slektskap mellom filosofi og kunst (det estetiske). De bedriver begge med det samme, nemlig å forsøke å uttrykke det eksistensielle. Den levende kropp (kropp som subjekt), kan sammenlignes med et kunstverk. Den uttrykker flertydelighet, kompleksitet og er et knutepunkt av betydninger. Erfaring, og særlig estetiske erfaringer, står sentralt i den type erkjennelse som er særegen for kroppssubjektet (Steen, 1998).

Egenkroppsopplevelsen, den levde og sanselige erfaringen, må derfor gis legitimitet i læringssammenheng. Det unike med denne kroppslige sanseligheten, er at den er aktiv og strekker seg ut mot verden. Den forener det aktive og mottakende i vår erfaring av verden. *En dynamisk, situasjonsrelatert disposisjon for handling* (Steen, 1998, s. 100).

Her skiller Merleau- Ponty vei med både Kant og Schiller, som begge knytter sanseligheten primært til en mottakende evne. Hos dem er det fornuften som står for det aktive, det som former. Merleau- Ponty overskrider altså denne dualistiske tankegangen og forener disse i en kroppslig sanselighet. I dette ligger også menneskets frihet. At vi er bevissthet (fornuft) og kropp (følelse) på en og samme tid, både eksistens og essens samtidig (ibid).

I dette banes det vei for en mer kompleks, utvidet og helhetlig lærings- og kunnskapsforståelse. Den overskrider den snevre dualistiske og konstituerer det estetiske som viktig i denne sammenheng.

Vår kroppsforståelse sliter ikke bare med det tradisjonelle dualistiske synet om den mekaniske kropp. Også fra mer postmodernistisk hold, fremmes det nye dualistiske tanker.

Postmodernistiske ideer om det flytende, substansløse og oppløste subjekt, løsriver mennesket fra sin forankring i kroppen. På internett og i cyberspace kan subjektet gå inn i "virtual reality", en verden som har forlatt kroppen og det tradisjonelle autonome subjekt (Løvlie, 2004).

Men er det virkelig mulig å forlate oss selv totalt? Jeg mener dette ikke er mulig. Det å veksle fritt mellom virkelige og virtuelle verdener er egentlig det samme som å veksle mellom fantasi og virkelighet, noe mennesket har gjort i all sin eksistens. Det nye i dette er vel egentlig bare at fantasien, forestillingsevnen vår og våre drømmer har fått nye medier og virkemidler, at fantasien har blitt multimedieell.

Løvlie hevder at mennesket fortsatt må være forankret i sin kropp, i tid og rom (ibid). *People feel frustrated or satisfied, respected or rejected, happy or unhappy on the Internet because their whole personality is involved (...) Even virtuality requires a body to go with it* (Løvlie, 2004, s. 2). Dette sitatet mener jeg underbygger Merleau- Pontys begrep om den *levende kroppen* presentert ovenfor. En kropp som er både sansende og tenkende på en gang. Det er dualistisk å tenke seg at vi kan skille ut hjernen fra resten av kroppen og tro at den kan eksistere på egenhånd. Problemet er at dersom vi forlater kroppen vår, forlater vi samtidig våre følelser, sanser og fantasi. Alt det som farvelegger og virkeliggjør våre opplevelser og tanker, det som muliggjør opplevelse og handling (ibid).

Vi er altså forankret i vår kropp, da vi med kroppen bærer med oss våre sanser, emosjoner, kreativitet og tenkeevne. For kropp er noe vi *er* og ikke kun *har*. Jeg vil hevde at vi ikke kan skilles av med vår kropp. Det er nettopp kroppen som plasserer oss i verden, i tid og rom. Den

gjør oss til situerte subjekter som lever her og nå. Vi kan for eksempel ikke velge å leve vårt liv kun virtuelt, eller et annet sted, eller i en annen tid. Det virtuelle og vår fantasi kan gi oss muligheter til å flykte bort for en periode, prøve ut drømmer, ulike roller og ulike iscenesettelser. Men vi kan aldri klare å oppheve oss selv, bli udødelige eller reise i tid. Jeg tror også at disse iscenesettelsene og fantasiene vil bli substansløse og tomme, dersom de ikke er forankret i en interaksjon med den virkelighet vi til enhver tid befinner oss i. Det er jo nettopp våre tidligere erfaringer og vår historie som gir innhold og farge til det virtuelle og til vår fantasi.

Det er kroppen som står for vår *orientering* i verden, det er den som gjør oss situert (Løvlie, 2004). Innenfor dansekunsten er denne kroppslige forankringen helt sentral. Rudolf Laban sitt skille mellom *personlig* og *generelt* rom kan bidra til å klargjøre dette perspektivet. Vårt personlige rom er det rommet som alltid befinner seg rundt oss, det er det rommet vi kan nå med vår kropp, våre armer og bein uten å flytte oss i rommet. Vi *er* vårt personlige rom, dette har vi alltid med oss og det kan vi aldri forlate. Det generelle rommet er det rommet som omgir vårt personlige rom og det rommet vi flytter oss rundt i. Det vil variere fra situasjon til situasjon, fra sted til sted ettersom vi flytter oss rundt. Det generelle rommet kan vi gå inn og ut av og variere med vårt personlige rom. Grensen mellom det personlige og generelle rommet blir dermed flytende, og vil betinge hverandre (Byhring, 1997).

Da vi alltid er situert kroppslig i vårt personlige rom, vil vi også naturligvis orientere oss ut i fra dette. Dette gjør kroppens plassering i tid og rom til et *dynamisk* forhold. Det skiller seg ut fra et objekts plassering som kan ha en fast posisjon, f.eks en bygning i en by. En kan si at kroppen er vår navigator i tid og rom. Men samtidig sørger den for at vi alltid er forankret, har et utgangspunkt og noe å orientere ut i fra. For at kroppen skal kunne være en aktiv aktør i interaksjon med sine omgivelser forutsettes en forankring, at den er situert, da vi ikke kan navigere uten koordinater. Dette sørger kroppen for ved at den alltid *er* sitt personlige rom (Løvlie, 2004).

Med denne argumentasjonen mener jeg kroppen umuliggjør og tilbakeviser et flytende og oppløst subjekt, løsrevet fra kropp, tid og rom, slik noen postmodernister forsøker å fremme. Samtidig konstituerer den kroppen som et aktivt og uavhengig subjekt orientert i verden, og ikke kun et passivt objekt som kan formes og manipuleres enten av vår indre sjel (den

splittede kroppsforståelse) eller av de sosiale omgivelsene (den konstruktivistiske sosiale kropp).

Jeg har nå forsøkt å argumentere for en ny kroppsforståelse. En forståelse som viser at vår kroppslighet konstituerer vårt subjekt og vår eksistens. At vi ikke på noen måte kan forlate vår kropp, ikke engang i våre fantasier eller i våre drømmer. For i kroppen *er* vi med våre følelser, sanser og tanker. Uten kropp er vi ingenting. Vi er avhengig av en *levende* kropp for å være i verden (virkelig og virtuell) og navigere som et situert og sansende subjekt.

Kroppen er også en primær forståelsesform, som gjennom en dynamisk og aktiv persepsjon og sanselighet åpner for en essensiell erfaring av og interaksjon med verden.

I en mer estetisk pedagogikk må kroppen oppgraderes til å bli en viktig identitets-, lærings- og utviklingsarena.

4.3.2 Hva er alt det vi ikke kan sette ord på eller ramme inn i et skjema?

Ovenfor har vi sett at en ny kroppsforståelse konstituerer en ny forståelsesramme for pedagogisk virksomhet. Et aktivt og situert kroppssubjekt åpner opp for et mer komplekst og utvidet syn på vår erfaring av verden. Ved siden av alt det vi kan lære og erkjenne ved hjelp av språklige og analytiske erfaringsmåter (tradisjonell skolevirksomhet), finnes det også mye som vi ikke kan sette ord på eller ramme inn i slike gitte strukturer. Mye av det praktiske og estetiske i vår erfaringsverden tilhører denne gruppen. For at skolen skal kunne imøtekomme en helhetlig erfaring av verden og kunne gi elevene en helhetlig kompetanse og danningstilnærmelse, må en mer estetisk pedagogikk på banen.

Jeg vil nå skissere et teoretisk bakgrunnsteppe for en slik alternativ forståelse. Deretter vil jeg gå nærmere inn på og se på hva som ligger i et utvidet kunnskapsbegrep og særlig den siden av det som det tradisjonelle og dualistiske kunnskapssynet ikke fanger opp.

Aristoteles utviklet i sin tid en del tanker rundt kunnskapsbegrepet, som det kan være fruktbart å starte med å se på (Gustavsson, 2000). Han opererte med tre kunnskapsbegreper som til sammen skulle utgjøre deler av et samlet og komplekst kunnskapsbegrep.

Det første var *theoria*, kunnskap innen teoretisk virksomhet. Det dreier seg om såkalt påstandskunnskap – *episteme*, det som *må være* og det vi kan *vite at*. Ved å se på vitenskapshistorien vet vi at det er denne formen for kunnskap som har vært og som også er

dominerende i dag. I mange sammenhenger (særlig vitenskapelig) er teori ofte det eneste som regnes som gyldig eller sann kunnskap. Den har sin fordel i at den er etterprøvbar, kan formidles språklig og kritiseres. Et annet kjennetegn ved slik kunnskap er at den konsentrerer seg om det som er generelt og entydig. Den ser bort fra avvik, det som er forskjellig og/eller unikt (ibid).

Kunnskap innen praktisk- sosial virksomhet, kalte Aristoteles for *praxis*. Det handler om å utøve skjønn og om praktisk klokskap. *Phronesis*, det som *kan være* og det vi kan *vite når*. Noen mer moderne betegnelser på denne kunnskapen er *situert*-, *fortrolighets*- og *intuitiv* kunnskap. Det handler om å *få til et liv*, finne en samstemthet med seg selv og sine omgivelser. Det handler om en vellykket form for informasjonsoverføring og kommunikasjon. Og til dette trenger man en evne til oppmerksomhet og improvisasjon som igjen forutsetter fantasi og kreativitet, en *estetisk kompetanse* (ibid). I et snevert kunnskapssyn slik vi kan gjenkjenne blant annet i skolen og i vitenskapen (jf. 4.1), er denne form for kunnskap utelatt. En konsekvens av dette blir at noe vesentlig går tapt. For å også fange opp dette kunnskapsaspektet må skolen derfor bli mer estetisk.

Den tredje delen av kunnskapsbegrepet til Aristoteles, *poiésis*, handler om resultatbringende ferdigheter og teknisk kunnskap. Det er snakk om det som *fører til noe – techné*, og det vi kan *vite hvordan*. Instrumentalistisk kunnskap kan være et mer moderne begrep på denne kunnskapsformen. Aristoteles plasserte kunsten innenfor denne kunnskapsformen. Men dette må sees i lys av hans klassiske mimesiske kunstforståelse, der kunsten er redusert til et rent håndverksfag (jf. 3.2.1). I dag vil jeg si at det er mer nærliggende å plassere kunstnerisk virksomhet innenfor *praxis* (*phronesis*).

I antikken ble *praxis* og *poiésis* sett på som to sider av praktisk kunnskap og de virket sammen. Historisk har en forsterket dualisme bidratt til å skille disse fra hverandre. En er ikke lenger så opptatt av *prosessen* som av *målene*. Dette mener jeg skyldes en dreining mot en økt instrumentalistisk forståelse av kunnskap (jf. 2.2.1). De handlende, situerte og fortrolige sidene ved kunnskapen har måtte vike plass for en produktfokusert kunnskapsforståelse (ibid).

Jeg vil hevde at Aristoteles sitt opprinnelige komplekse kunnskapsbegrep har mye i seg, men at det historisk blant annet ved dualismen har blitt splittet opp i motsetninger. Den teoretiske kunnskapen er blitt skilt ut og satt som overordnet de to andre kunnskapsaspektene. I forhold til praktisk kunnskap har en mer instrumentalistisk dreining ført til at *techne* (teknikk) er blitt

dominerende i forhold til *phronesis* (prosessen). Dette mener jeg er en uheldig utvikling. Litt senere vil jeg forsøke å vise at det estetiske vil være et viktig forbindelsesledd og det som forener de tre kunnskapsaspektene. En mer estetisk pedagogikk blir derfor viktig for at en utvidet og kompleks kunnskapsforståelse kan virke i praksis. Først vil jeg se litt nærmere på praktisk kunnskap.

Polanyi (i Gustavsson, 2000) er særlig opptatt av verdien av praktisk kunnskap. Han skiller mellom *focal knowing*, den kunnskapen som kan verbaliseres, og *tacit knowing*, den delen av kunnskapen som vanskelig lar seg beskrive språklig og som også kan kalles *taus kunnskap*. Det dreier seg kort sagt om at *vi vet mer enn vi kan si og uttale*. At kunnskap også kan være implisitt og usynlig. Polanyi bygger på gestaltpsykologien og en fenomenologisk forståelse og hevder at kroppen og bevisstheten kan kjenne igjen og/eller forstå en helhet uten at den nødvendigvis kan gjenkjenne og beskrive delene eksplisitt. Som eksempel på slik kunnskap nevnes det å kunne sykle og å kunne gjenkjenne ansikter. Vi kan ikke nødvendigvis beskrive eller forklare detaljer ved sykkelferdigheten eller spesifikke ansiktstrekk selv om vi kan sykle og kjenne igjen et ansikt.

Et viktig aspekt ved taus kunnskap er at vi må kunne stole på den, selv om vi ikke klarer å identifisere eller forstå alle inntrykkene i helheten. Vi må tørre å la det intuitive virke, tørre å slippe løs kreativiteten og tørre å være i den *lekende sinnsstillstand* (sagt i Schillers ånd) i en læringssituasjon. Vi må også tørre å integrere våre følelser, kropp og sanser i vår erfaring (ibid). Med andre ord; vi må tørre å slippe til det estetiske i vår hverdag.

I dag har begrepet taus kunnskap minst to fortolkninger, taus kunnskap som *statisk* kunnskap og som *situasjonsbasert* kunnskap. Den statiske handler om en form for skjult og implisitt kompetanse som er oppøvd gjennom erfaring. En slags oppøvd ekspertise. Den situasjonsbaserte dreier seg mer om en type relasjonskunnskap og kommunikasjonsevne. En evne til å svare på en utfordring her og nå. Erfaring blir her forstått mer som fornemmelse, delaktighet, nærvær og fortrolighet (ibid).

Disse to perspektivene mener jeg er utfyllende til hverandre da vi gjennom en situasjonsbasert kunnskapstilegnelse etterhvert vil bygge opp en mer statisk og skjult handlingskompetanse. Jo bedre kompetanse jo mer erfaren og reflektert praktiker vil vi kunne bli.

Disse aspektene, den tause, situerte og praktiske kunnskapen, mener jeg må integreres og gis en utfyllende rolle i et fornyet kunnskapsbegrep. Uten å også innlemme disse

kunnskapsaspektene er det lite fruktbart å snakke om et komplekst og helhetlig kunnskapsbegrep. Den helhetlige kompetansen (jf. 2.2) må bygge på en kunnskapsforståelse som fanger opp både *theoria*, *phronesis* og *praxis*.

4.3.3 Estetisk erkjennelse og rasjonalitet

En institusjon som spesialiserte seg i dannelsesprosesser, kan ikke legitimere æstetiske aktiviteter, hvis den ikke er i stand til å gjøre rede for deres sentrale rolle i kunnskabstildelingen (Hohr og Pedersen, 1996, s. 11)

Hohr opererer innenfor en kritisk – dialektisk forståelsesramme og han er en sterk kritiker av dualismen. Han er opptatt av at eleven orienterer seg ut i fra en helhetlig situasjonsforståelse og organiserer sin kunnskap ut i fra situasjonssammenhenger. Estetisk dannelse for Hohr handler kort sagt om en dialektisk prosess mellom kulturens sanselig- symbolske betydningssystemer og individets individuelle erfaring.

Han er svært opptatt av å legitimere estetiske erkjennelsesprosesser. Han hevder at det estetiske er et viktig bidrag til erkjennelsen og at det burde ha en mye mer sentral didaktisk plass i norsk skole enn det har i dag. (Hohr og Pedersen, 1996).

Hohr legger til grunn at vi har tre erfaringsformer, som alle bygger på hverandre og er nødvendig for å oppnå en optimal erkjennelse. Det er *følelse*, *opplevelse* og *analyse*. Til sammen fanger disse tre aspektene opp hele bredden i en utvidet kunnskapsforståelse slik vi har beskrevet denne ovenfor (jf. 4.3.2). Hans estetiske erkjennelsesteori kan dermed bidra som et ledd i en legitimering av det estetiske som en unik erkjennelsesvei til en mer kompleks kunnskabstildeling som virker som bindeleddet mellom de ulike erkjennelsesformene (ibid).

Følelse er grunnleggende for enhver erfaring og enhver opplevelse, det er vår mest grunnleggende måte å erfare verden på. *Å føle betyr "å føle verden"* (Hohr, 1996, s. 280). Følelsen har to aspekter, et dynamisk og et kognitivt. Det dynamiske knyttes til *emosjon*, det kognitive til *fornemmelse* eller *sansning*. Følelsen er den *førsymbolske inntelligens* – og *kunnskapsformen*.

For å betegne denne grunnleggende psykiske struktur hos mennesket, bruker han begrepet *bestemt interaksjonsform*. *Bestemt* knyttes til bestemte samfunnsgitte sensomotoriske mønstre som et barn sosialiseres inn i innenfor en bestemt kultur. *Form* peker på at det er snakk om en

psykisk struktur. *Interaksjon* vektlegger at den psykiske strukturen oppstår og virker som et resultat av barnets sanselig- konkrete interaksjon og erfaring (ibid).

Hohr bygger på Susanne Langer (jf. 3.2.4). For Langer består sansningens kognitive arbeid i å etablere orden og form i kaoset av sanseinntrykk. Det vil si å skape anskuelige former/gestalter. Disse gestaltene danner så grunnlaget for menneskets reaksjoner og handlinger. *Enhver emosjon er dermed oppstått, lært i og knyttet til den sanselige konkrete interaksjonen* (Hohr, 1996, s. 282). Det finnes dermed ingen emosjoner som ikke er knyttet til den sanselig konkrete interaksjonen, og emosjonene har heller ingen selvstendig eksistens utenfor sansningen. Det vil si at det dynamiske og kognitive aspekt i følelsen betinger hverandre.

Følelsen er altså en erfaringsform som konstituerer den førsymbolske psykiske struktur i en enhet av kognisjon og emosjon. Det er også viktig å merke seg at begrepet følelse her, som en estetisk erfaringsform, avviker fra hva vi i dagligtalen forstår med følelse. Begrepet er ikke knyttet til noe rent subjektivt, i og med at det er snakk om en dialektisk interaksjonsprosess der individet aktivt handler i en sosial kontekst. Følelse er her heller ikke en ren biologisk kategori, men må snarere forstås som en kulturell kategori som er resultat av en sosialiseringssprosess. *I barnets interaksjon oppstår følelsene, som fra første stund rummer et kulturelt moment* (Hohr og Pedersen, 1996, s. 19).

Følelsene er også en rasjonell erfaringsform i og med at den representerer en førsymbolisk erkjennelsesform. Barnet handler hverken irrasjonelt eller kun som resultat av biologiske drifter, men som et våkent og handlende individ. Til slutt kan det hevdes at følelsene rommer en form for kunnskap. Sansning og emosjon danner sammen en førsymbolisk erfaringsform der individet kognitivt skaper anskuelige former ut av omverdens kaotiske sanseinntrykk (ibid).

Den erkjennelsesmessige motsatte erfaringsform til følelsen, finner Hohr i *analysen*. Den innebærer en erkjennelse som konstituerer en verden av enkeltfenomener. Den nedfelles i form og begreper, den er abstrakt og artikuleres i et diskursivt språk og i en diskursiv symbolbruk. Analysen er identisk med betydningen av Aristoteles sitt *theoria* –begrep eller med påstandskunnskap (jf. 4.3.2). Den kommer til ved at barnet forbinder sine erfaringer og følelser med språkssystemets abstrakte betydninger. Det er språket som er forutsetningen for

analysen og språket er det som konstituerer det diskursive symbolsystem. Men språket har også et formaspekt, som ikke kommuniserer diskursivt (Hohr og Pedersen 1996).

(Analysen) bryter opp den opprinnelige individ – i – verden- relasjonen, lar verden framstå i form av objekter og fakta og organiserer kunnskapen i form av utsagn. Gjenstandene kan inspiseres hver for seg og isolert fra de talløse situasjoner de er med på å konstituere. I analysen skiller interaksjonens dynamiske og kognitive aspekt lag (Hohr, 1996, s. 282).

Analysens fortrinn er at den muliggjør å se distansert og emosjonelt nøytralt på en verden av objekter og fakta. Men dette fortrinn er også analysens svakhet. Analysens distanserte og emosjonelt nøytrale blikk har også sine ulemper. Den klarer ikke å fange opp helheten og det komplekse, og den utestenger opplevelsens dynamikk og fylde i erkjennelsen. Det er fare for en flat, tom og forvridt erkjennelse (ibid).

Mellom *følelse* og *analyse* som erkjennelsesformer finner vi *opplevelsen*. Det er en kompleks symbolsk formidlet erkjennelsesform som er preget av helhet. Den konstitueres gjennom *formarbeid*. Det dreier seg om en *opplevelse av verden* (Hohr og Pedersen 1996).

Opplevelsen som kunnskapsform er knyttet til en kulturs omfattende formsystem som finnes i bilder, musikk, dans, litteratur, lek og rituale.

I opplevelsen inngår individets førsymbolske erfaringer, følelsene, i en syntese med samfunnets former, de sanselig- symbolske betydningssystemene. Dette er en dialektisk prosess. *I møtet mellom den individuelle følelsen og det kollektive univers av formbetydninger oppstår noe nytt* (Hohr, 1996, s. 282). Denne prosessen, syntesen mellom form og følelse, er en kontinuerlig og dynamisk dannelsesprosess der hver syntese skaper nye forutsetninger for videre danning.

Opplevelsen kan derfor ikke foregå uten en kulturell sammenheng isolert fra de formkunnskaper og forminnsikter som en tilegner seg gjennom sosialiseringen. Men den kan heller ikke foregå uten den individuelle erfaringen, følelsen. *Det er en subjektivistisk myte å tro at opplevelsen er forutsetningsløs, at den treffer en person som lyn fra klar himmel* (ibid, s. 283). Opplevelsen og møtet med det estetiske kan ikke foregå i et vakuum. Uansett hva man vil oppleve, så forutsetter det en fortrolighet med gjenstand og kultur, det jeg vil kalle en *estetisk kompetanse*.

Hohr utdyper nærmere hva opplevelsen som erkjennelsesform handler om ved å se på ulike aspekter ved opplevelse som *subjekt- i- verden kunnskap; relasjonskunnskap*.

I opplevelsen erkjenner vi verden metaforisk, gjennom situasjoner, hendelser og relasjoner. Den sosiale verden framstår som et system av relasjoner. Også selvet framstår mer som relasjon enn som avgrenset person i opplevelsen. Først i analysen konstitueres selvet og verden som relativt kontekstuavhengig.

Formarbeidet er en måte å *tenke gjennom situasjoner og hendelser på*, som et relasjonelt, scenisk erkjennelsesverktøy. Vi iscenesetter oss ved hjelp av symboler, formgir den aktuelle situasjon. (Hohr, 1996, s. 284) (jf. Phronesis- begrepet i 4.3.2). Relasjonskunnskapen representerer dermed den første symbolske kunnskapsformen og konstituerer menneskets subjektivitet. Opplevelsen er en bekreftelse av egen eksistens og eget vesen. *I det vi oppdager og bekrefter oss selv som selvstendige og atskilte vesener, oppdager vi samtidig vår tilhørighet til verden* (ibid, s. 284). Det gir en distanse og nærhet samtidig. Opplevelsen blir dermed en *subjekt-i-verden- kunnskap*, en annen type kunnskap enn følelsen, som gir en *individ- i- verden- kunnskap*. Dette skiftet i begrepsbruken fra *individ* til *subjekt* peker på at en mer utviklet identitetsfølelse er virksom. Ved å bli subjekter så løsriver vi oss ytterligere fra de biologiske og sosiale rammene rundt oss og vi plasseres i grensesnittet (jf. 2.2.4 og Løvli's begrepsbruk). Mennesket er i opplevelsen blitt bevisst oss selv som aktivt og handlende subjekt. De relasjoner vi har i forhold til andre personer og omverden er vi med på å konstituere (ibid).

Ethvert formarbeid innebærer også en utforskning i de *emosjoner* som er knyttet til sanselig konkret interaksjon og til selve situasjonen. Sosioemosjonell innsikt, hvordan en i en gitt situasjon skal føle, er kulturelt betinget. Opplevelsen innhenter kunnskap og erfaring, gjennom bevisst formarbeid, som gir emosjonell innsikt. Denne innsikten og erfaringen vil gi et større emosjonelt spekter å spille på. Hohr bruker et eksempel med en mor-barn lek. Når et barn leker at det er hos doktor og får en sprøyte og begynner å gråte, uttrykker ikke dette en affekt (smerte, lei seg). Gråten er derimot et uttrykk for sosioemosjonell innsikt. Hadde ikke barnet hatt denne innsikten kunne det ikke ha simulert denne emosjonen. Brede opplevelseserfaringer vil følgelig gi et bredere spekter, bedre kvalitet og også en bedre evne til empati (Hohr, 1996).

Opplevelsen kan også gi en sosioemosjonell ferdighetsgevinst. Gjennom lek, imitasjon og spill øver individet sosiale og formmessige ferdigheter (jf. 4.3.2 og *techne* begrepet hos Aristoteles). Den sensomotoriske likheten mellom formarbeidet og dets innhold, gjør at ferdigheter trenes hele tiden. For eksempel når et barn leker kokk, filmstjerne eller danser, så øver det på å utøve disse yrkene praktisk og konkret (ibid).

Normative aspekter er også knyttet til opplevelsen. *Ethvert formarbeid og tilsvarende opplevelse rommer et normativt moment i form av bekreftelse eller utforskning av de verdier og normer som gjelder i den framstilte situasjon* (Hohr, 1996, s. 285). Ethvert formarbeid som tematiserer sosiale forhold, har naturlig nok også en etisk kjerne. Den normative innsikten er både en forutsetning for og et resultat av tidligere erfaringer forankret i opplevelser. Også det å bekrefte normer er en viktig normativ funksjon for opplevelsen.

Dette kommer til uttrykk både i lek, i dagligdagse hendelser og ikke minst i kunsten. I kunstnerisk arbeid, og da særlig i samtidskunsten, utforskes og reflekteres det over dilemmaer i forhold til verdier, normer og moral. Kunsten har en viktig samfunnskritisk rolle og kan bidra til økt etisk kunnskap og bevissthet (ibid).

Opplevelsen rommer kunnskapen om verdens sanselige fylde og struktur (Hohr, 1996, s. 285). I opplevelsen gis det mulighet for å erfare sanselig kompleksitet i rom og kontinuitet i tid. Det er snakk om å fange opp sanselige kvaliteter ved tingene, og ikke bare fakta og det målbare. Da muliggjør vi en helhetserfaring som blir både dypere og mer meningsfull. Vi kan ved hjelp av analyse vite hvilken elektromagnetisk bølgelengde havets blåhet har, men det blir meningsløst dersom denne kunnskapen ikke er forankret i opplevelsen av havets fargespill.

Utforskningen av de sansemessige strukturene kan imidlertid ha ulik kvalitet. Den kan være dyp, overfladisk, sann eller forvrengt. Det avhenger av estetisk erfaring og kompetanse, kjennskap til gjeldende formsystemer. Hver kunstart og hver sjanger definerer egne betingelser, gir rom for egne erfaringer. Det kreves derfor et bredt spekter av estetiske erfaringer for å tilrettelegge for dype og komplekse opplevelser (ibid).

For å sammenfatte de ulike aspektene ved opplevelse som kunnskapsform, bruker Hohr begrepet *livspraktisk utkast*. Det gir meg umiddelbart en assosiasjon til Aristoteles begrep *phronesis* som handlet om å *få til et samstemt liv* (jf. 4.3.2) Opplevelsen hos Hohr har imidlertid et videre nedslagsfelt enn *phronesis*-begrepet hos Aristoteles.

Den estetiske kunnskapsformen *opplevelse* rommer en syntese av de ulike aspektene ved relasjonskunnskapen og fanger opp sider ved Aristoteles tre kunnskapsaspekter (episteme/teori, phronesis/praksis og tehne/teknikk). Aspektene vil være vektlagt forskjellig fra formarbeid til formarbeid og fra situasjon til situasjon, *men prinsipielt vil formen omfatte alle aspekter samtidig* (Hohr, 1996, s. 287).

Opplevelsens erkjennelsesmessige funksjoner består i å *formulere komplekse eller subtile tanker og i å skape en syntese mellom emosjonelle, sosialt normative og systemiske aspekter* (ibid, s. 287). Opplevelsen utgjør dermed *kjernen* i Jeg-ets systematiserende arbeid, ens fremste verktøy til å tenke igjennom sitt forhold til verden. Kognitivt sett ligger ikke denne kunnskapsformen ved siden av den faglige, den er snarere grunnlaget for alle mer avanserte og differensierte kunnskaper og innsikter. Fordi opplevelsen representerer en slik grunnleggende erfaringsform, må den få en sentral didaktisk plass. Det har den ikke i norsk skole i dag (ibid).

I denne redegjørelsen har jeg presentert Hohrs erkjennelsesmodell som et forsøk på å gå nærmere inn i det potensialet jeg mener ligger i det estetiske. Hohrs erkjennelsesmodell står for en mer dynamisk og kompleks forståelse av erkjennelse og kunnskapstilegnelse, som imøtekommer de perspektivene som jeg har lagt til grunn for et fornyet kunnskapsbegrep.

Erkjennelsen settes inn i en dialektisk dannelsesprosess, i interaksjon mellom individ og kultur. Både følelse, opplevelse og analyse er grunnleggende og viktige erkjennelsesformer for å kunne danne *hele og komplekse* mennesker; subjekter – i- verden, forankret i kropp, i tid og rom. De ivaretar ulike behov for kunnskap og utfyller og betinger hverandre. De har ulik rolle i sosialiseringen, læringen og i utviklingen av subjektet.

Følelsen er den mest grunnleggende og omfattende. Hohr hevder at det ikke finnes symbolsk formidlet kunnskap som ikke utvikles fra følelsen. Følelsene er mer eller mindre ubevisste. I møtet med kulturens sanselige symbolsystemer utvikler barnet gradvis sine følelser videre til bevisst opplevelse. Opplevelsen er grunnlaget for analytisk tenkning og gir denne dybde og substans. Men opplevelsen er samtidig også en selvstendig erkjennelsesform som skaper ulike former for situert kunnskap og relasjonskunnskap. En nødvendig og viktig kunnskapsform som vi ikke kan oppnå gjennom analyse alene. I opplevelsen finner vi også det estetiskes særlige erkjennelsesfunksjoner. Disse er knyttet til det usigelige, det som ikke

kan fanges inn språklig og analytisk. Det er bare gjennom det estetiske at vi kan gripe det usigelige og derfor er det en uerstattelig erfaringsform (Hohr og Perdersen, 1996).

Danningen av hele og komplekse mennesker, subjekter- i- verden her og nå, kan imidlertid ikke foregå betingelsesløst eller i et tomrom. Den er helt avhengig av en interaksjon mellom samfunnets formsystem og individet, en sosialisering- og læringsprosess der individets erfarer ved hjelp av følelsene.

En vellykket danning stiller dermed to viktige krav slik jeg ser det i denne sammenhengen. Det første er at erkjennelse krever en praksissituasjon og kontekst der individet aktivt kan gjøre komplekse og sammensatte (både teoretiske og praktiske) erfaringer med hele kroppen (hjerne, sanser, følelse, fantasi) som grunnlag for ny erkjennelse. Individet trenger med andre ord gode læringskontekster og -arenaer. Dette første kravet handler om å tilrettelegge for gode *danningsbetingelser*, tilrettelegge for en *estetisk praksis*.

Det andre kravet knytter jeg til *estetisk kompetanse* som en forutsetning for dyp og bred erkjennelse. Individet trenger en estetisk fortrolighet og beredskap for å kunne nyttiggjøre seg maksimalt av de estetiske erkjennelsesformene. En form for erkjennelse som vi har sett både er særegen, uerstattelig og helt nødvendig i menneskets danningsprosess og utvikling. I neste kapittel vil jeg se nærmere på disse to aspektene og knytte dem opp mot en god estetisk dimensjons i skolen.

4.4 En estetisk pedagogikk

Jeg har i dette kapitlet vært på leting etter en mer estetisk pedagogikk. En pedagogikk som jeg tror på en god måte kan tilrettelegge for en fornyet og (post)moderne danning, en estetisk danning.

En estetisk pedagogisk orientering står for et viktig alternativ til en mer restaurativ pedagogikk. En slik estetisk pedagogikk må legge dualismen og dens splittede og instrumentalistiske tankegods bak seg og representere et klart brudd med dette. Den må åpne opp for en helhetlig verden, som er både mangeartet, kompleks, dynamisk og usigelig. Den må også åpne opp for en ny subjektsforståelse og identitetsforståelse. En forståelse som verdsetter det *levende subjekt*; interaktive og situerte subjekter som er disponert for handling så vel som for å motta, og som virker i verden her og nå. Det er kroppen som står for denne

konstitueringen av vårt subjekt og vår eksistens og det er gjennom denne vi må tilrettelegge for en utvidet erfaring av verden. En målsetning ved en estetisk pedagogikk, må nettopp være å åpne opp for en utvidet erfaring av verden for å forsøke å skape en samstemthet mellom seg selv og sine omgivelser.

Det estetiske er et godt alternativ, da dets vesen i seg selv representerer det komplekse, usigelige og mangeartede. Det kan bidra til å gi flere rom, nyanser og kanaler for danningen, og det kan bidra til å nå fram til alle kunnskapsaspektene.

5. Den blå hesten - forutsetninger for en estetisk skole

*Vær barmhjertig, herre.
Vis en særlig omsorg for de mennesker som er så
logiske,
praktiske,
realistiske
at de forarges
når noen kan tro
at det finnes en liten, blå hest...*

(Helder Camara, I KD og KUFD, 1995)

Jeg vil nå gå nærmere inn i kunstdidaktikken og se på *den estetiske dimensjonen* i skolen. Jeg vil prøve å klargjøre hva slags form og innhold en slik dimensjon bør ha for å være *god*. Jeg vil først gå litt inn på begrepet estetisk kompetanse og presentere en ide om estetisk kompetanse som ledd i en kunstfaglig plattform i den estetiske dimensjonen i skolen. Deretter vil jeg se litt på den estetiske *erfaring* og *praksis* som arena for en estetisk dimensjon. Så vil jeg ta opp noen diskusjoner rundt strukturproblematikken for den estetiske dimensjonen før jeg til slutt vil forsøke å oppsummere og klargjøre hva jeg legger i en *god estetisk dimensjon* som et nødvendig ledd for å virkeliggjøre en mer estetisk pedagogikk og skole.

5.1 En kunstfaglig plattform

Estetisk kompetanse er for meg en viktig grunnleggende basiskompetanse som bør virke som *kjernen* i all estetisk virksomhet. Kunstfagenes *primære* funksjoner, rotfestet i kunstens unike verdi for individ og samfunn, er knyttet til kunstfagenes egenverdi (jf. 3.3 og autonomiestetik). Disse primære funksjonene, forankret i begrepet *estetisk kompetanse*, mener jeg må fungere som en kunstfaglig plattform i en estetisk dimensjon i skolen. I neste omgang vil det estetiske også kunne virke mer allmennpedagogisk og bidra til en rekke positive utenomkunstnerlige sosiale, pedagogiske og psykologiske sekundærfunksjoner.

Den estetiske kompetansen og kunstfagenes primære funksjoner mener jeg har best grobunn og rendyrkes mer innenfor kunstfagene, da de i sin natur er unike i form og uttrykk.

Jeg vil derfor nå konsentrere meg nærmere om feltet *kunstdidaktikk*. Når jeg i det følgende drøfter det estetiske og estetisk kompetanse forholder jeg meg til kunstfagene spesielt. Jeg vil presisere at jeg ikke mener at det estetiske *kun* finnes innenfor kunsten og kunstfagene, men at det estetiske er noe mer allmenngyldig som også finnes innenfor andre områder og som vil være verdifullt innenfor all skolevirksomhet (jf. 1.1 og 3.1). Men den estetiske dimensjonen i skolen må først *forankres* i en kunstfaglig plattform.

Når et fag forekommer i skolen er det i form av et *undervisningsfag*. Ethvert undervisningsfag bygger naturlig nok på et *basisfag* eller basis som forvaltes av fagmiljøer. Undervisningsfaget utgjør forskjellige utsnitt av et basisfag, alt ettersom hvilken plass og rolle undervisningsfaget har fått i skolen og i hvilke sammenhenger og kontekster faget skal inn i. I forhold til et undervisningsfag er det flere hensyn å ta enn de rent faglige, blant annet pedagogiske. Det er derfor viktig å skille mellom kunstfagene plass og rolle i skolen, og i samfunnet ellers da funksjonene ikke nødvendigvis er sammenfallende (Hanken og Johansen, 2000).

Denne problemstillingen har særlig vært aktuell innenfor kunstfagene da kunst i samfunnet ofte blir forbundet med elitisme og finkultur. Det ligger ofte nitidig og langvarig innsats og arbeid bak en kunstsuksess, og det kan kanskje virke urealistisk og utopisk å sette kunstneriske målsettinger for elevene og skolen. Det er skolepolitisk svært sprikende hvilken plass og rolle kunstfagene skal ha i skolen.

Vi kan grovt dele kunstfagene inn i tre ulike didaktiske utgangspunkt. *Ars- dimensjonen*, *scientia- dimensjonen* og *allmennpedagogisk dimensjon*. *Ars-* dimensjon er knyttet til kunst som praktiske og utøvende kunnskapsområder. Det handler om sanse- og erfaringsbasert omgang med kunst. Denne dimensjonen kan knyttes tett opp mot *praksikalisme* (jf. 3. 3), som forbindes med kunstnerisk utøvelse og skapelse og hvor fokuset er på kunstneren. Denne retningen knyttes gjerne opp mot den klassiske håndverks- og ferdighetstradisjonen som forvaltes av de profesjonelle kunstneriske fagmiljøene. Men også mer ekspresjonistiske sider ved kunsten inngår her, der barnet som ”kunstner” står sentralt. (ibid).

Innenfor *scientia-* dimensjonen retter fokuset seg mot de mer intellektuelle og verbalspråklige sidene ved kunstfagene. Det er snakk om kunst som vitenskap. Her er arven fra den tyske idealismen og annen estetikkfilosofi sentral sammen med de teoretisk - filosofiske miljøene innenfor kunstfagene. Kunst som opplevelse, erkjennelse, følelsesgestalter og danning står sentralt her (ibid).

Det tredje didaktiske utgangspunktet sentrerer rundt kunsthøgskolen som allmenpedagogiske virksomheter. Her står hverdagskultur, kunsthøgskolenes plass og rolle i samfunnet og elevenes kontekst sentralt. Den kritisk- dialektiske fløyen, *kontekstualisme* og *referensialisme* (jf. 3.3) hører til dette utgangspunktet. Den fanger inn både de sosiokulturelle perspektiver, kunst som erfaring (både produkt og prosess) og utenomkunsthøgskolerlige perspektiver der kunsten får en mer instrumentell rolle (ibid).

For å ivareta kunsthøgskolenes bredde og dybde i forhold til skolen, få tak i hele nedslagsfeltet, så tror jeg det er fruktbart å forsøke å lage en *syntese* mellom disse didaktiske utgangspunktene. De ulike perspektivene betinger hverandre, og uten det ene får vi ikke helt tak på det andre. Denne syntesen ønsker jeg å uttrykke gjennom begrepet *estetisk kompetanse*. *Estetisk kompetanse* tar utgangspunkt i estetikkens *primære* funksjoner og kunsthøgskolenes *egenverdi* og er knyttet til fire sentrale kompetanseområder; *Skape, utøve, oppleve og vurdere*. Å *skape* setter fokus på det å formgi i ulike sammenhenger. Å *utøve* handler om å praktisere estetisk praksis, det å formidle en estetisk ide. Både det å skape og utøve kan knyttes tett opp mot *Ars-dimensjon* innenfor kunsthøgskolens, mens de to siste underbegrepene av estetisk kompetanse, *oppleve* og *vurdere* kan knyttes opp mot *scientia* – dimensjonen. Innenfor begge disse siste begrepene er forholdet mellom selve kunstverket og publikum løftet frem og fokus har dreid over på selve kunnskapsaspektet ved det estetiske.

Den estetiske kompetansen må virke som en kunsthøgskolig plattform for en mer allmennpedagogisk estetisk dimensjon i skolen som kan gjennomsyre hele den pedagogiske virksomheten. Her kommer det tredje didaktiske utgangspunktet inn, men det betinges av at en estetisk kompetanse er utviklet og tilstede. For å kunne virkeliggjøre en mer estetisk pedagogikk i praksis (jf. kap 4) må vi altså først etablere en estetisk basiskompetanse. Denne forsterkes og utvikles best innenfor kunsthøgskolene, men er ikke utelukkende knyttet til disse. Jeg vil utdype og komme nærmere tilbake til disse grunnbegrepene utover i kapittelet (jf. 5.4). Først vil jeg gå et par omveier for å berede grunnen litt mer.

5.2 Den estetiske praksis

Jeg vil nå gå dypere inn i den estetiske praksis og inn i den konteksten der estetiske erfaringer foregår. Estetiske erfaringer kan sees som grunnleggende for estetisk kompetanse, da erfaring betinger læring. Løvlie (1990) hevder at den estetiske erfaringen er grunnleggende for all pedagogisk virksomhet, og knytter det estetiske til et allment begrep om erfaring. Her bygger han på blant annet Dewey, som ser på den estetiske erfaring som *idealerfaringen*.

Jeg vil nå først redegjøre for Deweys erfaringsbegrep og hans forståelse av den estetiske erfaringen. Deretter vil jeg gå nærmere inn i praksisbegrepet og se på den estetiske praksis som arena for estetiske erfaringer.

5.2.1 Deweys erfaringsbegrep og estetisk erfaring:

Dewey (1916) hevder at erfaringens natur er dobbeltsidig, den har et aktivt og et passivt element. Det aktive element består av handling, *å forsøke*, mens det passive element består av refleksjon, *å bli utsatt for*. Aktivitet alene skaper ingen erfaring hevder han, *Blinde og tilfeldige impulser driver oss hodeløst fra en ting til en annen (...) som skrift i sand* (Dewey, 1916, s. 54). For å skape læring, må vi la konsekvensene av aktiviteten eller handlingen slå tilbake på oss og åpne for refleksjon. Det å handle er som et forsøk eller eksperiment med verden der det vi opplever blir læring. Læring er rekonstruksjon av erfaring. Vi lærer hvordan verden henger sammen. En må altså forstå forbindelsen og sammenhengen som erfaringen fører til. Dewey kritiserer dermed det rent kognitive erfaringsbegrep og den dualisme som dette bygger på. Han kritiserer denne forståelsen for å se på kroppslig aktivitet som forstyrrende, distraherende og et onde. Det er unormalt å være helt passiv og fysisk stille i læringssammenheng hevder han. For til og med når det gjelder intellektet, så er dette avhengig av visse kroppslige aktiviteter som sansene (persepsjonen) og hendene og munnen (skrive og tale).

Han påpeker også at erfaringen må knyttes til en helhetlig verden, der vi trenger å se sammenhenger og ikke kan adskilles fra denne. Innenfor kunnskapstilegnelse regnes det å reflektere, trekke linjer og forbindelser, og det å se sammenhenger som den øverste form for forståelse og erkjennelse. For Dewey kan ikke disse sammenhenger oppfattes *uten* erfaring. *Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at*

teorien har en vital og verifiserende betydning (Dewey, s. 58). Med denne læringsforståelsen og dette erfaringsbegrep ser vi at Dewey underbygger flere av de momentene som denne oppgaven har argumentert for allerede. Helhetlig og kompleks lærings- og kunnskapsforståelse, kroppens aktive deltakelse og forankring, og betydningen av den aktuelle situasjon og praksis. Menneskelig fornuft er ikke løsrevet fra det daglige liv.

Den estetiske erfaring, er idealet på en erfaring fordi den gir både bredde og dybde til erfaringen. Den rommer kontinuiteten i historien, den *vertikale* dimensjon, og interaksjon mellom individ og miljø, den *laterale* dimensjon (Halvorsen, 2001 og Haugdal, 2000). Det vertikale, som spenner over tid og rom, finnes i selve kunstverket. Det laterale, som representerer interaksjonen mellom individet og omgivelsene, finnes i selve situasjonen. Denne type erfaring kjennetegnes ved at den er endelig, avsluttet og har emosjonell karakter. Derfor har den også egenverdi som erfaring i og for seg selv. Den er mer enn ren persepsjon og er åpenbar for sin egen skyld. Den estetiske erfaring er nemlig det viktige mellomleddet, det som forener det subjektive og det objektive, individ og kunstverk og kunstner og mottaker.

Dewey skiller videre mellom et *art product*, en objektiv kunstgjenstand, og *work of art*, et kunstverk som er opplevd og oppfattet av en betrakter. *To persive, beholder must create his own experience (...) without an act of recreation the object is not perceived as a work of art* (Dewey i Halvorsen, 2001, s. 9). Den estetiske erfaring handler om *prosess*, og i denne prosessen omdannes både objektet (kunstgjenstanden) og subjektet (den som erfarer). Kunstgjenstanden blir altså først et kunstverk gjennom mottakerens respons som gjør sin estetiske erfaring gjennom å persipere og gjenskape kunsten i sitt eget bilde. Løvlie (1990) plasserer derfor Dewey inn i den *transformative* teori som ser på erfaring som *skaping*. Den transformative teori vektlegger at subjektet gripes først ved *deltakelse* og *kommunikasjon*. Løvlie kritiserer både den romantiske forståelsen der en snakker om å *utfolde* sitt iboende og det behavioristiske synet der *påvirkning* forklarer subjektets handlinger. *Det som finnes er det som utarbeides og blir til under handlingens gang. Det estetiske moment er ikke opphav, men prosess og produkt* (Løvlie, 1990, s. 2).

Dewey hevder videre at kunst kan oppleves og erfares til tross for at vi ikke forstår den fullt ut, fordi vi likevel erfarer det emosjonelle. Men slik erfaring får ikke tak i dobbeltheten ved erfaringen og er ikke det ideelle. Skal man kunne reflektere over erfaringen og forstå dybden i

kunstverket, da trenger vi innsikt og kunnskap. Vi trenger altså en *estetisk kompetanse* for å kunne reflektere over erfaringen og for å gjøre en dyp og hel estetisk erfaring, også i Deweys ånd (Haugdal, 2000).

5.2.2 Praksisbegrepet og estetisk praksis:

Wittgensteins filosofi gir et viktig bidrag i å forstå praksisbegrepet og den estetiske praksis (Johannesen, 1979). I hans filosofi må kunst og det estetiske bli analysert i lys av den *bruk* vi gjør av begrepet i ulike sammenhenger.

Praksis handler om å følge en regel. Det består av to aspekter, *sedvane* og *teknikk*. Sedvane understreker de intersubjektive og sosiale forhold, mens teknikk peker på det konvensjonelle, de instituerte handlemåtene som etterhvert etableres innenfor en sosial kontekst. En praksis er derfor å forstå som en representasjonsmetode som inneholder to dimensjoner. En "*samtidig*" *konstituering av et sosialt og intersubjektivt handlingsrom og et indre forhold mellom språk tegn og virkeligheten* (Johannesen, 1979, s. 17). Å kun definere et begrep, når bare til overflaten. Enhver definisjon forutsetter en instituert handlemåte eller praksis, for praksisen representerer definisjonens anvendelse. Å konstituere et begrep innebærer å etablere en praksis, en gitt måte å handle på. Den må alltid relateres til en kontekst og en sosial sammenheng.

Det er bare i konteksten av en praksis at vi kan identifisere, referere til og handle overfor det vi omtaler som "vår" virkelighet (...) Kløften mellom språk og virkelighet brogges altså ved hjelp av fenomenkonstituerende praksiser som har innebygget i seg en representasjonsmåte, en metode for å utføre, fremstille eller gjengi noe (ibid, s. 23).

Som jeg nevnte i forbindelse med begrepsavklaringen av det estetiske (jf. 3.1), så er Wittgenstein svært kritisk til det å skulle definere det estetiske. Han mener vi må vende ryggen til det å være opptatt av de rene ord, og heller undersøke de estetiske praksiser og deres forutsetninger. Det er brukssituasjonen selv som bør rykke i forgrunnen for vår interesse. Først da kan vi forstå kunsten som fenomen. *Vi skal ikke jakte forgjeves på eviggyldige definisjoner av kunstens natur; vi skal heller undersøke hva som er innbefattet i det å forholde seg til kunst, og estetiske objekter generelt, på en adekvat måte (ibid, s. 27).*

Hvordan skiller så den estetiske praksisen seg ut fra andre praksiser, hva er karakteristisk ved den estetiske praksis?

Når vi skal kommunisere rundt estetiske objekter og forhold, kreves det at vi benytter en rekke eksempler. Vi må ofte vise eller beskrive hvordan det skal forstås eller utføres. Dette henger sammen med at det estetiske inneholder helhetskunnskap, praktisk kunnskap og taus kunnskap, kunnskap som vi ikke kan fange inn ved hjelp av rent verbalt språk. Estetiske ferdigheter krever altså andre *meddelelsesmåter*. Vi er dømt til å benytte gester og eksempler sammen med perseptive - og ekspressive ferdigheter. Dette viser tydelig hvorfor det å definere kunstens vesen synes umulig tross utallige forsøk (jf. 3.1).

Den estetiske praksis skiller seg også ut ved at dens begreper ikke kan tilegnes gjennom å lære visse *teknikker*. Det å lære å mestre det estetiske innebærer å lære å felle *dommer*, smaksdommer. Det krever videre at du har kjennskap og fortrolighet til de aktuelle standarder og prinsipper som gjelder innenfor den aktuelle praksis, altså en form for *estetisk kompetanse*. Ved å kjenne de ulike distinksjonene i de ulike emosjonsbegreper, kan vi beskrive, fortolke og vurdere kunstverk. Emosjonsbegrepene har en konstitutiv rolle i vår forståelse av kunsten som fenomen (Johannesen, 1979).

Den estetiske praksis overføres fra den *erfarne* til den *uerfarne*, altså gjennom *sosial og kroppslig læring og deltakelse*. Konteksten vil i denne læringssammenhengen være uunnværlig. Det vil i hver kontekst etableres en praksis, en slags regel for det estetiske, som vil være gyldig innen den aktuelle konteksten (ibid). Dette kan være med på å forklare hvorfor det ofte er uenighet i forståelsen av kunst i de ulike grupper og posisjoner i samfunnet. Samtidskunsten, vil her stå for en viktig og kritisk distinksjon til det gjeldende og til fortidskunsten, såkalt ”museumskunst”. Kunst kan derfor *kun* forstås *helhetlig* ut i fra sin kontekst og samtid. ”Museumskunst” må forstås i lys av sin tid og sine konvensjoner eller *praksiser*. Den gir ikke full mening innenfor samtidens kontekst i seg selv (ibid). Dette teoretiske utgangspunktet setter spørsmålstegn ved skolens bruk av ”museumskunst” som en universell kanon bygget inn i kulturarvbegrepet. Kulturarv er ikke noe ensartet og enkelt begrep og kan ikke eksistere som noe universelt, men må sees i lys av sin kontekst og praksis.

I praksis vil det enkelte kunstverks individualitet bli dominerende i vår forståelse. Det individuelle dominere på bekostning av det generelle innenfor den estetiske praksis. Vi

fremhever forskjeller framfor likheter. De sammenligninger vi foretar har som formål å få frem det egenartede og kunstverkets særpreg.

For at den estetiske praksis skal bli fruktbar, må vi berede grunnen, vi må tilegne oss kunsten å *utøve skjønn*. For å utøve skjønn, trenger vi fortrolighet med det emosjonelle i hverdagspraksisen. De aller fleste begreper som anvendes i estetisk sammenheng, er begreper som også benyttes og som stammer fra ikke- estetiske sammenhenger, for eksempel begrepet ”balanse”. For å kunne karakterisere en komposisjon som ”velbalansert”, må du først kjenne til bruken av begrepet ”balanse” i hverdagssammenheng som det å balansere på en line eller en strek. En kan da si at den estetiske praksis er underordnet dagliglivets begrepskonstituerende praksiser, vi må beherske begrepene i andre kontekster først. Samtidig påpekes det at bruk av begrepene i den estetiske praksis ikke kan *avledes* direkte fra de mer elementære praksiser, men at de utgjør en selvstendig handlemåte (Johannesen, 1979).

Vi ser her at det å inneha *estetiske kompetanse* i denne sammenhengen, handler om å *forstå* og *beherske* den estetiske praksis, det å være en kompetent *deltaker*. Den berører alle de fire grunnbegrepene oppleve, vurdere, skape og utøve. En må mestre de dominerende uttrykkskonvensjoner, formspråket i den aktuelle kunstart. Det innebærer det å oppleve og vurdere; evnen til å *utøve skjønn*, det å avgi smaksdommer, begrunne, fortolke, kommunisere og kritisere innenfor rammene av en estetisk kontekst og praksis. Videre er vår estetiske kompetanse noe som kommer til uttrykk i vår kunstrelaterte *adferd*, i det vi både skaper, opplever og utøver. Vi viser den i våre reaksjoner og kommunikasjon overfor et kunstverk, *forstående aktivitet*, men også i vår interesse for og evne til selv å skape kunst, *ekspressiv aktivitet*. Samtidig er det et viktig ledd i den estetiske kompetansen å kunne se kunstverket i en bred sosial, kulturell og historisk kontekst. Hvilken funksjon og rolle har kunsten i den aktuelle kontekst, hvilket forhold til religion, økonomi og politikk. Estetisk kompetanse betinges derfor til en viss grad av generell kulturhistorisk kunnskap.

Cathrine Melhus (2001) har også et sosialkonstruksjonistisk ståsted og bygger videre på denne forståelsen. Hun er opptatt av barns estetiske praksis, og hun ser estetikk som *en dimensjon ved handlinger som sosialt konstruert, som både uttrykker noe spesielt og utvikles i en kontekst* (Melhuus, 2001, s. 15). Hun går nærmere inn på den estetiske handlingsrasjonaliteten, og knytter denne blant annet opp mot barnets identitetsdannelse.

Dette utgjør et viktig bidrag i forhold til den estetiske sin rolle i det å mestre det komplekse moderne samfunn (jf 2.3).

Drotner (i Melhuus, 2001) hevder at den estetiske praksis har stor betydning for etableringen av ens identitet, og ser dette i relasjon til individets sosiale kontekst. Hun deler den estetiske praksis inn i tre dimensjoner. Den *individuelle*, den *sosiale* og den *kulturelle*. Den individuelle handler om å eksperimentere med egen identitet, blant annet ved å *formgi* sine handlinger. Gjennom å gi innholdet en form, får barn fram sitt budskap. Den sosiale dimensjonen handler om det mellommenneskelige, at individet kommuniserer med andre, lar sitt uttrykk bli offentlig og tar i mot reaksjoner og respons på egen adferd (jf. Meads speilingsteori). Den kulturelle dimensjon peker på at individets estetiske praksis er i interaksjon med hverdagsliv og kultur, at kulturens normer og verdier vil sette rammer for den estetiske praksis. Den estetiske praksis veksler mellom disse tre dimensjonene, og kan ikke sees adskilt fra noen av dem.

Melhuus har i sitt empiriske arbeid funnet belegg for at barn kommuniserer gjennom estetisk praksis. Hun peker også på at det ikke er ren ekspressivitet og utfoldelse hun ser, barna er hele tiden opptatt av konteksten og de reaksjoner de møter. *Jeg ser et skjæringspunkt mellom å skape noe som er sitt eget, men som samtidig skal forstås* (Melhuus, 2001. s. 19). Barnet benytter kjente komponenter og virkemidler i sin formgivning som det kjenner fra kulturen, og som det har lært den instituerte handlemåten for. Det kan være farge, lyd, tempo, intensitet, stemme, ansiktsuttrykk osv. Ofte er det også knyttet til kjønnsroller. Jentenes estetiske uttrykk betoner seg annerledes enn guttenes. Når de lykkes i sin iscenesettelse, er det overensstemmelse med form og innhold. De formidler og kommuniserer *ett* budskap, som er i overensstemmelse med de gitte standarder i den aktuelle kontekst. Den estetiske kvaliteten i en slik samhandling kan ikke bedømmes ut i fra noen universelle og formale kriterier, men må bestemmes ut i fra de deltakende aktørenes (skaper og publikum) kriterier. Det er fellesskapets her- og -nå opplevelse. Det er i dette samspillet at de estetiske kvaliteter utvikles, ikke i på forhånd fastlagte standarder. *Den ene formen overtar for den andre, og det er i dette spillet at formen skapes (...) I lek som dette, blander barna handlinger som er etterliknende representasjoner med handlinger som er fantasifulle representasjoner* (Melhuus, 2001, s. 23). Når alt stemmer, og den estetiske erfaringen stemmer overens med den gjeldende estetiske praksis, virker dette engasjerende og motiverende for videre skaping og estetisk formgivning. *Møtet mellom den estetiske erfaring og estetisk praksis vil få*

karakter av en opplevelsesmessig syntesedannelse. En møter en estetisk stilisert form, som påvirker en, og som kan gi inspirasjon til egen estetisk praksis (Melhuus, 2001, s. 20).

Det estiske er på denne måten med på å bygge en bro mellom det en har erfart og forstått og de muligheter og ønsker som en har et gryende blide av. Slik fremmer det estetiske, gjennom leken, en aktiv og optimal utvikling for hver enkelt. Samtidig vil barnet i den sosiale konteksten dra med seg de andre på en felles videre utforsking, utvikling og læring (ibid). Her kan vi igjen refererer til Vygotsky. Han ser som kjent leken som barnets måte å tenke på, en måte å skape egne forestillinger på. Et møte mellom det indre og det ytre. Læringsprosessen går for Vygotsky, og forøvrig også for Dewey, fra erfaring i praksis til indre rekonstruksjon (jf. 5.2). Samtidig har Vygotsky vært opptatt av det sosiale miljøets betydning for optimal læring, gjennom sitt begrep om *den proksimale utviklingssone* (Dale, 1996). Den opplevelsesmessige syntesedannelsen som Melhuus her snakker om, mener jeg kan forstås i lys av den proksimale utviklingssone.

For Dewey var den estetiske erfarings *egenverdi*, et karakteristisk trekk ved denne form for erfaring. Melhuus er også opptatt av dette. Hun hevder at estetisk virksomhet er en særegen måte å skape mening på (jf. Høhr og 4.3.3). *Den estetiske dimensjon (...) kjennetegnes ved et intenst nærvær, følelsesmessig tilstedeværelse og individuell formgivning, som nettopp vil gi en spesiell form til den kunnskap en allerede har* (Melhuus, 2001, s. 25).

Det estetiske binder den levde verden sammen med ideenes verden, det bygger bro mellom individ, medmennesker og kultur. Dette forholdet er imidlertid *dynamisk* og den estetiske praksis skapes i *relasjonene* der både skaperen, det som skapes og mottakeren utgjør en helhet sammen (Melhuus, 2001 og Løvlie, 1990).

5.2.3 Oppsummering:

Jeg har i dette avsnittet forsøkt å argumentere for at *erfaringer* generelt og *estetiske erfaringer* spesielt må være en sentral didaktisk læringsarena i skolen. Deweys erfaringsbegrep er dobbeltsidig og fremhever at læring ikke kan foregå *kun* kognitivt. Læring må knyttes til virkeligheten og til praksis, for erfaringer gjøres i praksis, det er noe elevene *gjør aktivt*. En vellykket erfaring krever to dimensjoner, både elevenes *aktive deltakelse* og en etterfølgende *refleksjon*.

Den estetiske erfaringen skiller seg imidlertid ut fra vanlige erfaringer, det er en *særegen* form for erfaring som har verdi i seg selv. Den forener både tid og rom, *skaper forbindelse* og kontinuitet mellom fortid, nåtid og fremtid, samtidig som den ivaretar *interaksjonen* mellom individ og kontekst.

Den estetiske erfaring er både *prosess* og *produkt* der både individ og kunstverk *omdannes*. Et kunstverk er kun et kunstverk i *relasjon* til enten skaper eller mottaker. Uten denne relasjonen, vil kunstverket kun være et dødt objekt. Estetisk erfaring handler derfor om *deltakelse* og *kommunikasjon* i en praksis. Fordi den estetiske praksis og det estetiske som vi har sett tidligere er særegne virksomheter (jf. kap.3 og 4), vil også den estetiske erfaringen bli en særegen form for erfaring.

Den estetiske praksis er kontekstuell og den åpenbarer seg i de ulike *brukssituasjonene*. Vi får da ulike estetiske praksiser og kulturer, knyttet til tid og rom. Den estetiske praksis er også *dynamisk*, de aktuelle konvensjonene endrer seg i takt med historien og i interaksjonen med kunstner og publikum.

Den estetiske praksis er også viktig som ledd i elevens identitetsdannelse, og for kommunikasjon og deltagelse i det sosiale liv. Ved hjelp av estetiske virkemidler formgir og iscenesetter individet seg overfor verden og sine medmennesker. Barnet viser gjennom estetisk praksis at det er i aktiv interaksjon og kommunikasjon med omverdenen. I den estetiske praksisen både lærer og utvikler det seg, samtidig som det påvirker og inspirerer til utvikling i sine omgivelser.

Oppsummerende kan jeg ut fra dette trekke flere didaktiske konklusjoner.

Den estetiske praksis peker i retning mot en *sosial læringsprosess* i kombinasjon med *kognitiv refleksjon*. Mester- lærling forhold, der den uerfarne aktivt gjennom sosial deltagelse, erfaringer og kommunikasjon blir en *kompetent deltaker* i den aktuelle *praksis* blir sentralt. Videre ses læringsprosessen som *helhetlig* og *kompleks* som ikke kun handler om det kognitive, men *også* om følelse, kropp og handling.

Vygotsky synes jeg forener det sosiale og praktiske med det individuelle på en bra måte og kan være et forbilde her (jf. 4.2.1 og Dale, 1996).

Lek blir en viktig læringsarena, som ivaretar det særegne estetiske. I tillegg må skolen gi elevene en bred kunstnerisk praksis og erfaring. Det kreves kompetanse og fortrolighet i

ulike estetiske settinger, kunstarter og kulturer. Dette kan bare oppnås gjennom en bred erfaring.

Samtidskunsten vil inneha en helt spesiell rolle, for den kan relateres til elevenes egen samtid, virkelighet og hverdag. Kulturarven og dens kanoniserte kunst, må knyttes tett opp mot sin kulturelle og historiske samtid og *kontekstualiseres* for å gi mening.

Videre blir det å få fortrolighet med hverdagspraksis og ulike hverdagsbegreper viktig for å kunne delta i en estetisk praksis. En bred og god *begrepsforståelse* betinger tolkning og kommunikasjon av estetisk praksis.

Estetisk kompetanse i denne sammenhengen handler om å *forstå og beherske praksis*, det å være en *kompetent deltaker* gjennom å *skape, utøve, oppleve og vurdere* kunst.

5.3 Kunstfagenes struktur

Innenfor kunstdidaktikken er det stadig debatt om hvilken rolle de ulike kunstfagene skal ha i skolen. Det spennes mellom det å se det estetiske som noe allment som kan ivaretas i et felles og bredt estetisk fag og det at de ulike kunstartene som dans, teater, musikk, visuell kunst, film og litteratur må behandles hver for seg som egne unike fag.

Kanskje det vil være fruktbart å tenke en ny *struktur* for de estetiske fagene i norsk skole?

I dag er musikk og kunst og håndverk egne fag, mens litteratur inngår i norskfaget, drama sees som en metode og dans er et fagemne innen fagene musikk og kroppsøving. Hvordan den estetiske dimensjonen i skolen kan ivaretas på best måte for å tilrettelegge for estetisk kompetanse vil jeg se nærmere på her.

Jeg vil i denne drøftingen ta et komparativt skue, og bruke den engelske debatten mellom Peter Abbs og David Best utlagt av Elsner til å belyse dette tema. I tillegg vil jeg bruke norske Bjørn Kruse som også har meldt seg på i denne debatten her hjemme.

5.3.1 Peter Abbs og David Best

I 1982 kom det i England ut en rapport om de estetiske fagene i skolen, ”The Gulbenkian report”. Her framgikk det at kunstfagene var blitt neglisjert i skolen. Rapporten hevdet at kunstfagene hadde en vesentlig plass å fylle dersom man skulle oppnå en velbalansert utdanning. Rapporten ble startskuddet for ett nytt estetisk paradigme innen pedagogikken i

England, der både Abbs og Best begge har gitt viktige bidrag til en ny forståelse av de estetiske fagene (Elsner, 1999).

I sin bok "Living Powers" fra 1987 hevder Abbs at kunsthagene befinner seg i en krisesituasjon. Denne krisen skyldes to forhold, *modernismen* innen kunsten og *progressivismen* innen pedagogikken.

I modernismens ånd har honnørord som autonomi, selvuttrykk og originalitet blitt satt i sentrum og skjøvet tradisjon og håndverk i bakgrunnen. Originalitet og nyhetsverdi ble de kunstneriske bærende kriterier (ibid). I forhold til progressivismen, der stikkord er opplevelse, spontanitet og lek, har barnet blitt satt i sentrum og læreren blitt en passiv bakgrunnsfigur. Denne kritikken har også en parallell i Norge gjennom Dales kritikk av *det ekspressive mistak* (jf. Dale, 1990).

Abbs konklusjon er at "aktivitetspedagogikk" har gjennomsyret undervisningen av de estetiske fagene i skolen. Det har ført til at de har blitt redusert til kun å inneha en terapeutisk rolle. Det er et *referensialistisk* (jf. 3.3 og analysebegreper) verdisyn som gjelder. De estetiske fagene får i en slik begrunnelse en instrumentalistisk verdi, en nyttefunksjon. Abbs mener at en i stedet må fremheve de ulike kunsthagenes betydning som kommunikasjonssystemer med kulturell egenverdi og se på den estetiske persepsjonen som en viktig kunnskapsform (Elsner, 1999).

Abbs fremhever at alle kunsthagene har en felles *kjerne*. Blant annet inngår de i en større kulturell sammenheng, i en interaksjonsprosess mellom individet og kulturen. Det estetiske framstår som *flyt*, en *dynamisk energi* i denne interaksjonen. Dette betegner han som *estetisk felt*, og det er et av nøkkelbegrepene hos Abbs. I det estetiske feltet inngår det fire kunstneriske prosesser, som er felles for alle kunstarter. *Produsere*, *presentere*, *motta* og *vurdere*. Abbs har utviklet en modell for det *estetiske feltet* hvor forholdet og sammenhengen mellom disse fire prosessene fremheves. Denne modellen er ment som et rammeverk for all kunstnerisk undervisning, og skal få fram den nødvendige vekselvirkningen mellom de ulike prosessene i den estetisk praksisen (ibid).

Abbs estetiske felt, ligger som grunnlag for min forståelse av estetisk kompetanse. De fire underbegrepene *skape*, *utøve*, *oppleve* og *vurdere* er en omarbeiding og videreutvikling av Abbs fire begreper *produsere*, *presentere*, *motta* og *vurdere* (jf. 5.1 og 5.4).

Et annet nøkkelbegrep hos Abbs, er *the generic community of the arts*. I dette begrepet forsøker Abbs å finne fram til hva som er felles ved alle kunstartene. Begrepet er et forsøk på å lage en overgripende betegnelse for alle kunstartene. Han hevder at kunstartene hører sammen i samme logiske klasse (genus), som består av selvstendige medlemmer som hver har sitt spesielle særpreg (species). Her bygger han både på Aristoteles og Langer.

David Best kritiserer dette felles overgripende begrepet hos Abbs. Kritikken er todelt. For det første er han kritisk til relevansen av et slikt begrep. Begrepet *generic* viser til at kunstfagene skal ha en felles strukturell karakter som skiller dem fra andre fag. Dette tilbakevises av flere forskere, blant annet av Elliot Eisner. Ulik forskning har vist at likhetene mellom kunstartenes struktur er så liten at det kun kan oppfattes metaforisk. Det finnes heller ingen korrelasjon mellom interesse og ferdighet i ett kunsthøgskolefag og et annet. Her støtter Best seg på Gardners intelligensforskning, som opererer med ni ulike og adskilte intelligenser. Best hevder også at kunsthøgskolefagene ofte har vel så mye til felles med andre fag som med hverandre (Eisner, 1999). Den andre hovedinnvendingen mot dette begrepet går på faren for et slikt konseptuelt utdanningspolitiske konsekvenser. Best frykter at det i undervisning i kunsthøgskolefagene blir likegyldig hvilket kunsthøgskolefag en underviser i, og at en forsøker en integrerende tverrfaglig undervisning i praksis.

Abbs tilbakeviser imidlertid denne kritikken ved å hevde at begrepet *generic* ikke må knyttes til en snever biologisk definisjon, men brukes som en logisk vesensdefinisjon på hva som kjennetegner kunsthøgskolefagene og gjør at de skiller seg ut i fra andre fag. Kunsthøgskolefagene kjennetegnes blant annet ved at de alle arbeider med estetikk, benytter fantasien og er symbolske uttrykk for menneskelig mening, hevder Abbs (ibid).

Abbs hører til den estetiske tradisjonen *symbolism* (jf. 3.2.4). Mye av uenigheten mellom Abbs og Best handler om uenighet i hva begrepet estetikk egentlig står for. Abbs henviser til Kant og definerer det estetiske som en form for sanselig, intuitiv kunnskap av avgjørende betydning for vårt menneskelige liv og for utviklingen av vår kunnskap. Han ser det estetiske som en intellektuelt organisert sinnstemning, i hvilken vi aktivt skaper mening. Dette gir oss tilgang til verden. Det estetiske blir altså opphøyet til en symbolsk gestaltning som knyttes til selve kunstverket. (jf. Symbolismen 3.2.4).

Best er kritisk til hele symbolteorien. *En symbolteori splitter opp uttrycket i innehåll och form och söker meningen utanför verket, menar Best, eftersom meningen inte ges av verket självt utan av det verket förutsätts symbolisera* (Elsner, 1999, s.37). For Best befinner meningen seg i den kunstneriske eller språklige kontekst, og han er her på linje med Wittgensteins estetikkforståelse (jf. 5.2). For Best er det *handlingen*, ikke tanken eller følelsen, som utgjør grunnen for forståelse og kunnskap. En handling som ikke kan skilles fra sin kontekst. Det finnes ingen annen *verden* for mennesket å leve i enn den språket, kunsten og andre sosiale vaner gir oss. *Meningen* i et kunstverk må følgelig da ligge i det *direkte*, i prosessen, og ikke i subjektet (skaperen) eller i symboler (ibid og jf. 5.2).

Best prosjekt er å gi lærere i estetiske fag en faglig grunn å stå på, og han starter med å avlive noen myter. Den første myten han vil til livs er myten om at den kunstneriske opplevelsen, enten den forekommer hos skaperen eller hos publikum, er noe mystisk og metafysisk eller av rent subjektivt slag slik den ekspressive tradisjon står for. Han hevder at individet ikke kan være noen autonom størrelse som er uberørt av sin kulturelle kontekst.

Videre kritiserer han at kunstnerisk aktivitet utelukkende handler om følelser. Motsetningen mellom følelse og fornuft, rotfestet i dualismen, er en misforståelse og seiglivet myte.

Kreativitet hører ikke utelukkende hjemme innen det kunstneriske området, like lite som kunstnerisk virksomhet ikke handler om problemløsning og tankevirksomhet. Innenfor kunsthagene fungerer følelsene kognitivt og rasjonelt. *I am not arguing even for the close relation of feeling and reason, but rather that artistic feelings are rational in kind* (Best i Elsner, 1999, s. 38). Både språk og kunst utvider våre muligheter til opplevelse og differensierer vår fremtreden. Det er ikke motsetninger, men snarere utfyllende områder for erkjennelse. Best er her i tråd med denne oppgavens tese om det estetiske som et viktig ledd i å oppnå en *helhetlig* og kompleks kunnskaps-, lærings- og dannelsesprosess (jf. kap. 4).

Best er opptatt av at følelsene må *objektiveres*. Han bygger ikke på en positivistisk forståelse av *objektiv*, men en nypragmatisk forståelse. De oppfatter alle utsagn og beskrivelser av omverdenen som tar utgangspunkt i objektets egenskaper, som objektive påstander (ibid).

Best deler den gjengse oppfatningen av at følelser og emosjoner er sentrale innen kunst. Men han tilbakeviser at følelsene er *irrasjonelle* i sin natur. Følelsene uttrykker en objektiv kvalitet i selve verket. Å forstå et kunstverk krever en viss resonnering og et visst tankemønster, en må kjenne til *tolkningsprosesser*.

Vi er igjen tilbake til dette med en *estetisk kompetanse*. Den estetiske opplevelsen eller forståelsen kommer ikke av seg selv, men krever fortrolighet, erfaring og kunnskap. En slik objektivisering åpner for muligheten for en kvalitets*diskurs* som er saklig og velbegrunnet. Denne diskursen må ikke nødvendigvis foregå kun verbalt, men kan også foregå praktisk. I undervisningssammenheng er det imidlertid viktig at barn oppnår begrepsfortrolighet og oppøver sin verbale uttrykksevne. Kunstneriske samtaler og trening i å vurdere kunst blir viktig. Litteratur er også et godt eksempel på en verbal kunstform som kan bidra til å gi elevene en utvidet begrepsforståelse (Elsner, 1999).

Selv om Abbs og Best har to ulike forståelseshorisonter for den estetiske dimensjonen i skolen, står de begge likevel som talsmenn for en ny forståelse, et "paradigmeskifte". De tar begge avstand fra modernismen innen kunstteorien og progressivismen innen pedagogikken. Begge vektlegger også viktigheten av det å gi elevene en estetisk (basis)kompetanse for å kunne få utbytte av kunstopplevelser og skapende arbeid.

Denne nyorienteringen har fått kallenavnet *estetisk kognitivism*. I dette begrepet ligger troen på en egen estetisk intelligens, en følelsenes rasjonalitet. En har forsøkt å bygge bro mellom den dualistiske splittelsen mellom kunst og vitenskap, og framhevet de vitenskapelige og erkjennende sidene ved kunsten. Samtidig har en blitt oppmerksom på den sosio – kulturelle relativismen, og har gått bort fra å forsøke å definere et allmenngyldig kunstbegrep. De ulike kunstartene gir oss *ulike innsikter*. Men innenfor rammen av en avgrenset kultur ser en det som fornuftig og snakke om en slags objektive kriterier og instituerte handlemåter for kunst (jf. Wittgenstein og estetisk praksis 5.2).

Didaktisk vektlegger den *estetiske kognitivismen* kunstartenes betydning som kommunikative uttrykksformer med kulturell egenverdi og med mulighet for å gi en unik kunnskap om verden. For å oppnå kompetanse innen en kunstart må man tilegne seg det kunstneriske system, som skapes gjennom tradisjoner, innen de ulike kunstartene og kontekstene. Man må også kunne anvende uttrykksformene i praksis på en personlig og ny måte. Det å trene elevenes oppmerksomhet og forståelse framheves, sammen med en helhetlig tilnærming til kunsthagene gjennom både å skape, utøve, oppleve og vurdere kunst (Elsner, 1999 og jf. 5.1).

5.3.2 Felles kunstforståelse og overføringsverdi

En ensidig vekt på kunnskap og ferdigheter er i virkeligheten å utdanne til dumhet og tankeløshet (...) Det som mangler, og som må være tilstede samtidig med kunnskap og ferdighet, er et grunnlag for å utvikle visdom omkring et gitt fag og klokskap i formidlingen av den kunnskap og ferdighet som faget representerer. Ikke noe enkelt fag kan forstås på en fullverdig måte uten at det også blir satt i perspektiv til det som ligger omkring. Først da ligger muligheten til å se på eget fag som fenomen (Kruse, 1995, s. 29-30).

For Kruse er kunnskap ikke en gitt eller isolert størrelse. Vår vestlige dualistiske arv har desverre, og ironisk nok, bidratt til at også kunstfagene er blitt oppstykket i mekanisk ferdighet og løsrevet kunnskap. Dette er et paradoks, da det er nettopp disse egenskaper som kunstnere og kunsten prøver å motvirke. Skal kunstfagene beholde sin egenverdi, så må vi ikke miste helheten av syne. Kunstfagene deler en rekke fellestrekk med hverandre, og det er verdifullt å skape synergieffekter mellom disse. Er du en kunstner, innehar du ikke bare kompetanse i å utøve ditt eget kunstfag. Du har også en mer generell *kunstfaglig* kompetanse, som det å kunne reflektere over ditt eget liv og vesen, det å ta stilling til de eksistensielle sider ved tilværelsen, samt en større begrepsforståelse og fortrolighet med en rekke begreper. Du har opparbeidet deg en *holdning* til estetiske problemstillinger generelt og en evne til å formidle disse gjennom et kunstnerisk medium. Denne kunnskapen kan imidlertid være praktisk, en taus kunnskap som kanskje ikke er gjort eksplisitt. Men nettopp ved aktivt å gjøre denne kunnskapen eksplisitt, ved å sette kunnskapen i sammenheng med virkeligheten, så kan vi oppnå en synergieffekt og en utvidet estetisk kompetanse hos elevene (Kruse, 1995).

Den tilsynelatende avstanden mellom de ulike kunstfagene bunner, i følge Kruse, i at det er utviklet spesifikk fagterminologi innen hvert fagområde. Det er et sett av mer eller mindre ”hemmelige” faguttrykk. Dette gjelder ikke bare innenfor kunstfagene, men like så mye innenfor andre fagområder som medisin, datateknologi og ulike sportsgrener. Dette fører til en ”klostermentalitet”, som på en effektiv måte ekskluderer de uinnvidde. Dette er selvsagt også nyttig og nødvendig for utvikling og forskning innen et fagområde. *Men en ensidig fokusering på det fagspesifikke kan også utvikle en type dumhet, som det er brysomt å erkjenne* (Kruse, 1995, s. 34). Dette skjer når faggrensene blir så høye at en gjør eget fag til ”seg selv nok”, slik en desverre har sett tendenser til innenfor kunstfagene (ibid).

Utfordringen ligger i å skape en faglig bredde uten å uthule den faglige substansen og den vitenskapelige kvaliteten. Hvilke begreper er det snakk om hvor kunsthagene møtes? Kruse trekker særlig fram to sentrale begrep i denne sammenheng. *Komposisjon* og *dramaturgi*. *Komposisjon* handler om sammensetning av de forskjellige deler i et kunstverk til en kunstnerisk helhet. Det er snakk om den strukturelle oppbyggingen, kunstverkets *form*. *Komposisjon* handler om hvordan en underbygger en ide og mening, hvordan en frembringer eller formgir sin intensjon. Dette er aktuelt innenfor alle kunstarter, da det nettopp er den kunstneriske *intensjonen* som skiller et kunstverk fra et hverdagslig fenomen. Et element i en komposisjon er alltid en relativ størrelse, og perspektivet vil alltid endre komposisjonens karakter. Det kan for eksempel dreie seg om forholdet mellom makro/mikro, detalj/helhet, kvalitet/kvantitet eller forgrunn/bakgrunn som ulike perspektiv i en betraktning. Begrepet *dramaturgi* henviser til komposisjonens *virkning*. Hvordan hendelser i tid og rom oppfattes. Det handler om hvordan en kan underbygge sin ide, hvilken form en skal velge, hvilke virkemidler en kan bruke. En må spørre etter hvilket potensial for opplevelse som finnes i det aktuelle kunstverket. Det er her snakk om de dynamiske aspektene. Dramaturgien er ”varm” og appellerer til følelsene våre, mens komposisjonen ”kald” og retter seg mer mot vår fornuft og våre analytiske egenskaper. Her ser vi tydelig eksemplifisert at erkjennelse gjennom det estetiske er helhetlig og kompleks, og favner både emosjonelle og kognitive aspekter. Kunnskap i både komposisjon og dramaturgi i ett kunsthag vil kunne bidra til en mer helhetlig kunstforståelse også i andre kunstformer (ibid).

Kreativitet og improvisasjon er også to særegne fenomener som kunsthagene deler og som har overføringsverdi. Improvisasjon som fenomen kan være en interessant *metode* for kreativitet. En egenskap som er ettertraktet i samfunnet i dag, også utenfor kunsthagens sfære. Improvisasjon blir ofte misforstått som ren spontanitet og som en ubevisst handling. Men improvisasjon krever en handlingskompetanse, det er snakk om oppøving av sanseferdighet og praktisk kunnskap. En rutinert improvisatør vil samtidig som øyeblikket leves fullt ut, ha en evne til å reflektere i minnet om fortiden og øyne fremtidige tendenser. Det er snakk om et samspill mellom *objektiv strategi* og *subjektiv spontanitet*. Denne prosessen er felles for alle kunstarter og kan like mye foregå visuelt som praktisk. *Det å delta i en helt normal, dagligdags samtale er et improvisatorisk samspill i høyeste potens (...) det kreves en innlevelse i nuet samtidig som det er helt nødvendig å ha et strategisk overblikk over umiddelbar fortid og fremtid* (Kruse, 1995, s. 39). Improvisasjon og kreativitet handler om *intuitiv refleksjon*. Om det å reflektere over handlingen *mens* den utføres. Å være *kreativ* handler nettopp om *dialektikken*

mellom spontanitet og fantasi og refleksjon og strategi, i dynamikken mellom den tilsynelatende uforenlige polariteten mellom øyeblikk og varighet, nuet og tiden (Kruse, 1995 og Kruse, 2000). Kreativitet er en allmenn egenskap og kreative tenkemåter har dermed en global og universell dimensjon *som transcenderer de spesifikke egenskapene som kjennetegner hver kultur især* (Kruse, 2000, s. 33). Med *erfaring* utvikles denne evnen, og nøkkelen finnes i de estetiske erfaringer som er unike i denne sammenhengen (jf. 5.2). Det ekstraordinære ved kunstnerisk kreativitet i motsetning til den allmenne er en vilje til å løse en *estetisk problemstilling*. Vi har en intensjon for å skape og virkeliggjøre en kunstnerisk ide. Selv den mest abstrakte ide må gis et kunstnerisk uttrykk, en *form*. Selve formgivningsprosessen handler som vi har sett overfor om ”kalde” kompositoriske valg i samspill med ”varme” dramaturgiske valg. Det dreier seg om tankevirksomhet og refleksjon som går hånd i hånd med selve handlingen.

Kunstnere er som regel meget sofistikerte tenkere. Enten det er skapende eller utøvende kunstnere er dynamikken i deres kunstneriske ambisjoner koblet til effektive kreative tenkemåter. En god ide blir umiddelbart diktet til et konsept, som igjen underlegges de mulighetene deres medium rommer for å skape en konkret ytre representasjon, enten det blir en skulptur, en musikalsk komposisjon eller en roman. Denne produktive tenkemåten er ikke utelukkende basert på en lineær, logisk prosess, men også – samtidig - på en lateral tilnærming for problemløsning (...) Den laterale tilnærmelsesmåten handler om å hoppe bukk over logisk systematikk og våge å betrakte en problemstilling fra uhørte vinkler (Kruse, 2000, s. 33-34).

Vi er her i *kjernen* av det estetiske slik vi har drøftet det tidligere i oppgaven (jf. Schiller, Høhr og Merleau- Ponty i kap 4), nemlig det estiske som en unik erkjennelsesform som omfatter både følelse og rasjonalitet. Når disse to er virksomme sammen, oppnår vi en helt annen form for kunnskap, som forener det diskursive (det analytiske og språklige) med det ikke – diskursive (det usynlige, ikke- verbale og kroppslige). Det er snakk om *helhetlig* og *kompleks* erkjennelse.

En slik estetisk kompetanse bør etter min mening sees som en *nøkkel* i elevenes kunnskapstilegnelse og bør dermed ha en selvsagt plass som en av våre *basiskompetanser* (jf. kap. 2).

Kruse hevder videre at vitenskapen og forskningen kan nå mye lenger ved å anvende en slik ”kunstnerkompetanse”, og ikke bare systematisk vitenskapelig metode. Det estetiske kan også gjennom en kreativ tenkemåte forbindes med hverdagens sfærer. Den kan skape en evne til å øyne det potensialet for opplevelsesrikdom som befinner seg rundt oss, øyne det *usynlige* i det *synlige* (jf. 3.2.5) (kruse, 2000).

Det er dette (kreativ tenkemåte) som kan utgjøre et fruktbart grunnlag innen f.eks. undervisningen av de såkalte estetiske fag i grunnskolen. Målet er ikke å dyrke frem små kunstnere, men å stimulere en tenkemåte som også kunstnere kultiverer, fordi den er en ren videreføring av ”barnesinnets” unike egenskaper (Kruse, 2000, s. 34).

5.3.3 Kunstfagenes struktur:

I denne delen av har jeg prøvd å gå nærmere inn i problemstillinger rundt det estetiske og den *struktur* som er mest hensiktsmessig innenfor skolen. Hva fremmer estetisk kompetanse best; et tverrfaglig og overordnet perspektiv eller hvert enkelt kunstfag uavhengig av hverandre og den øvrige skolevirksomheten?

Jeg vil fremme et *både- og*. Både et mer allment estetisk perspektiv og erfaring med hvert enkelt kunstfag på egne premisser. Det er ingen motsetning mellom disse tilnærmingene, men snarere betinger og komplimenterer de hverandre.

Det nye estetiske paradigmet i England, *estetisk kognitivisme*, kritiserer og vender ryggen til kunstfagene som aktivitetspedagogikk. Der et *referensialistisk* ståsted har vært gjeldene og kunstfagene har hatt en terapeutisk og instrumentalistisk rolle.

Dette paradigmet framhever i stedet kunstfagenes *egenverdi* fordi det *betinget* estetikk som kunnskapsform og kommunikasjon. Og det er en slik rolle det estetiske bør fylle.

Motsetningene mellom kunst og vitenskap, mellom følelse og rasjonalitet må oppheves. Det er en myte at ikke kunstnerisk eller estetisk virksomhet også benytter tankevirksomhet, noe Kruse motbeviser gjennom sitt begrep om *intuitiv refleksjon*. Det er snakk om en form for *praktisk kunnskap* og *handlingskompetanse*.

Mens Abbs framhever verdien av det tverrfaglige perspektivet, står Best på en ren kunstfaglig tilnærming til estetisk kompetanse, da han er redd kunstfagene vil miste sin egenverdi i en

tverrfaglig profil. Kruse framhever verdien av å også se det som er omkring, se helheten og et fag i ulike perspektiver. Han er enig med Abbs om at det eksisterer en del *estetiske grunnproblemstillinger*, som det å begripe mennesket og verden, som er felles. Det finnes en egen *kunstfaglig* kompetanse, ved siden av fagspesifikk kompetanse. Det er for Kruse viktig å se helhet og å krysse faggrensene for å få en utvidet erkjennelse og handlingskompetanse i virkeligheten og i praksis. Man må skape faglig bredde og *samtidig* bevare den faglige egenverdien.

Jeg er enig i denne doble tilnærmingen. Jeg tror at den *estetiske kompetansen* er allmenn og må ligge i bunn som en forutsetning for estetisk erfaring innen de ulike kunstfagene og innen skolevirksomheten for øvrig (jf. 5.1 og den kunstfaglige plattformen). Den estetiske kompetansen er helhetlig og kompleks og inneholder både fornuft, handling og følelse. Stikkord er erfaring, utøving, skaping, opplevelse, tolkning, analyse, kritikk og fornying. Jeg tror den estetiske kompetansen utvikles best innenfor og når den relateres til hvert enkelt kunstfag og uttrykk slik de framkommer i de ulike estetiske praksiser og kontekster. For å kunne bidra til en kompleks danning er det viktig å beholde kunstfagenes egenverdi. Og alle kunstfagene må ha en slik selvstendig rolle, da de gir ulike tilnærminger og ulike innsikter. De utfyller hverandre og kan skape en positiv synergieffekt i forhold til utviklingen av den estetiske kompetansen og virkningen av den estetiske dimensjonen i skolen.

I forhold til den struktur som norsk skole har valgt på den estetiske dimensjonen i skolen, med musikk og kunst- og håndverk som egne kunstfag, mens litteratur, drama og dans er puttet inn under andre fag, mener jeg det trengs en nytenkning. Jeg vil ikke gå inn på en detaljert læreplantechnisk analyse i denne sammenheng, men mener at et nytt og større samlet kunst – og kulturfag kan etableres som et alternativ. Der kan den estetiske kompetansen med skape, utøve, oppleve og vurdere ligge i bunn og virke samlende og tverrfaglig. Det bør i tillegg stilles krav om et minimumsantall timer til alle de ulike kunstfagene i løpet av hvert skoletrinn. Da kan alle kunstfagene få eksistere på egne premisser samtidig som det trekkes sammenlignende linjer i mellom. Denne kunstfaglige plattformen kan i neste omgang bidra til skolens mer allmenne og gjennomsyrende estetiske dimensjon kan bli mer fruktbar (jf. 5.4).

5.4 En estetisk skole

Jeg vil nå forsøke å sammenfatte og klargjøre hva en *god* estetisk dimensjon i skolen handler om. En dimensjon som skal bidra til å *estetisere pedagogikken* heller enn å *banalisere estetikken* slik Varkøy (2001) så treffende karakteriserer distinksjonen mellom en estetisk dimensjon bygd på kunstens egenverdi og primære funksjoner i motsetning til å ta utgangspunkt i sekundære og perifere nyttefunksjoner.

Vi er nå egentlig tilbake til grunns skillet mellom oppdragelse ”til” eller ”gjennom” kunst (jf.3.3 og skillet autonomiestetikk vs. heteronomiestetikk). Det er etter min mening et essensielt og viktig skille. Det er en forutsetning at en estetisk dimensjon tar utgangspunkt i kunstens egenverdi og bygger opp om estetisk dannelse, dersom den skal kunne fungere godt. Dette fordrer at en kunstfaglig plattform ligger til grunn (jf. 5.1). Den er en forutsetning for å kunne utvikle en mer allmenn *estetisk skole*, en skolevirksomhet som vil være et *brudd* med dagens dualistiske skoletradisjon og mer i tråd med det (post)moderne komplekse samfunn (jf. kap 2 og 4).

Skolen har som vi har sett vært en helt sentral del av det moderne prosjekt (jf. kap 2 og 4). Kunstens egen verden, kunsten på egne premisser passer ikke inn i denne rammen, selv om den har blitt presset inn i en slik modell i pedagogisk øyemed. Varkøy hevder i sin avhandling at norsk grunnskole har presset kunsten og det estetiske inn i den moderne vekst- og positivismediskurs og dermed bidratt til en *pedagogisering av estetikken* (Varkøy, 2001 og 4.1 om dualismen).

En mer estetisk skole, der den *estetiske kompetansen* virker som utgangspunktet og selve kjernen i den estetiske dimensjonen, baserer seg på et motsatt scenario karakterisert av Varkøy som en *estetisering av pedagogikken*.

Varkøy setter motsetningene mellom estetikk og pedagogikk på spissen i to fremtidsscenarioer om ”nyttig borger” versus ”frirom”. ”Nyttig borger” scenarioet representerer en videreføring og fortsatt *pedagogisk banalisering av det estetiske*, en vekt på kunstens sekundære funksjoner. Det andre scenariet, ”Frirom”, representerer en *estetisering av pedagogikken* og et fokus på kunstens primære funksjoner. Varkøy presiserer imidlertid at disse er satt på spissen for å forsterke motsetningene (Varkøy, 2001).

I scenarioet om den *nyttig borger* får kunstfagene stadig flere funksjoner i form av gode pedagogiske og oppdragelsesmessige utenomkunstnerlige formål. De blir strategi for *alt* i det moderne prosjekt for å utvikle gode og nyttige borgere. Individets psykologiske utvikling, sosial kompetanse, kreativitet og skaperevne, kjennskap og fortrolighet med vår kulturarv, læringsmotivasjon osv. Scenarioet synliggjør den restaurative skolen som vi problematiserte i kap. 2. Skolen skal produsere ferdige ”produkt-elever”, *et subjekt som er i stand til omstilling, som møter tidsånden aktivt, og forandrer seg i takt med markedet han lever i* (Varkøy, 2001, s. 20). Kreativitet for eksempel, blir en egenskap som blir nyttig for denne fleksible omstillingen. Resultatet av en slik ensidig vektlegging av de sekundære funksjoner er en overfladiskhet og forflatning av kunsten. Kunstens primære funksjoner, som kunstens erkjennelsesmessige, kritiske og eksistensielle sammenhenger, vil med tiden kunne forsvinne helt. Når dette primære perspektivet forsvinner, vil veien fra ”nyttig borger” til ”nyttig forbruker” være kort. Det fleksible og omstillingsdyktige subjekt vil læres opp til å forandre seg i takt med markedet. *Paradoskalt nok i det moderne pedagogiske prosjekt, vil opplysningstradisjonens dannelsesideal med hensyn til kunstfagene i skolen kunne reduseres til ren forbrukerideologi hvor dekonstruksjonen av selvet slik sett er en utmerket markedsstrategi* (ibid, s. 21 og jf. kap. 2.3 om postmodernitet). Kunsten vil få en rolle som løpegutt for kapitalismen og kommersialismen. På et individuelt plan reduseres kunsten til et sted der en kan få utløp for innestengte følelser og frustrasjoner (jf. kap.3 og ren ekspresjonisme). *Som et smøringsmiddel eller allmenn terapi. Uro, misnøye og kritikk vil kunne avledes gjennom musisk lek i et positivt skolemiljø. Slik vil musikk og kultur kunne fungere som ”opium for folket” – for å sitere en gammel ideologikritiker* (ibid, s. 21). Vi får en estetisk dimensjon som kjennetegnes av *tilpasning* og *regulering*. Den harmoniserer dårlig med *kunstens vesen* eller med tidligere argumentasjon i oppgaven.

I det andre scenarioet, *frirom*, settes kunstfagenes primære funksjoner, estetisk opplevelse og erfaring, i sentrum. Fokus blir her på kunstens *unike* verdi for individ og samfunn. Kjennetegn her er fagkonsentrasjon i kunstfagene på egne premisser. Dette kommer til uttrykk i en kontinuerlig læringsprosess med hensyn til kunstfagenes dannelses- og ferdighetsdimensjon. Det å få mulighet til å fordype seg i den dannelsesprosess det er å delta i kunstneriske prosesser i erkjennelsesmessig, kritisk og eksistensiell sammenheng. Dette knyttes igjen opp mot menneskets livskvalitet. *Den gleden man oppnår gjennom musikalsk eller musisk aktivitet og erfaring, knyttes opp mot antikkens eudaimonia- begrep med hensyn til*

menneskelig lykke; den eksistensielle eller åndelige lykke som strekker seg langt ut over den umiddelbare følelsesmessige behovstilfredsstillelsen (hedonisme) (Varkøy, 2001, s. 22).

Kunstens primære funksjoner vil også kunne representere en alternativ livsforståelse og livsopplevelse som bryter med det moderne prosjekt. "Frirom" fremstår dermed som en realisering av estetiseringen som kritikk og et brudd med gjeldende tradisjon (ibid).

Gjennom å ta utgangspunkt i kunstfagenes primære funksjoner og legge til rette for estetisk kompetanse og danning vil paradoksalt nok også de sekundære funksjoner bli ivaretatt på best måte. Men denne synergieffekten oppnås desverre ikke ved å ta utgangspunkt i de sekundære funksjonene (jf. "nyttig borger"). Det er egentlig snakk om en "vinn- vinn" situasjon for den estetiske dimensjonen i skolen, men det er også en mer forpliktende og vanskelig vei.

En god estetisk dimensjon handler altså om å *estetisere pedagogikken*. Den må forankres i en *kunstfaglig plattform* med utgangspunkt i kunstfagenes egenverdi og egne premisser. I sentrum står utviklingen av den *estetiske kompetansen*.

Jeg vil nå utdype litt nærmere om hva som ligger i en *estetiske (basis)kompetanse*. Den inneholder som sagt disse fire kompetanseområdene; *skape, utøve, oppleve* og *vurdere*. Disse fire kompetanseområdene er basert på og omarbeidet fra Abbs sitt *estetiske felt* (jf. 5.1 og 5.3).

Å *skape* handler om å *formgi*. Det kan være å formgi *seg selv* som ledd i identitetsarbeid og sosial deltakelse, en estetisk iscenesettelse. Det kan også være å formgi en *ide* og kommunisere denne gjennom både prosess og produkt. Det er "kunstnerperspektivet" og forholdet mellom kunster – kunstverk som står i sentrum her. Sentrale momenter innenfor den skapende dimensjonen er *lek, improvisasjon, kreativitet, komposisjon* og *kommunikasjon*. Dette vil igjen kunne knyttes til ulike type kunnskap og bidra til en helhetlig læring. Både ikke-diskursiv kunnskap som praktisk, taus, kroppslig, emosjonell og intuitiv kunnskap vil stå sentralt sammen med refleksiv og kognitiv kunnskap som tilhører den diskursive kunnskapen.

Den *uttøvende* dimensjonen retter seg mot det å praktisere estetisk praksis. Det gjelder alt fra ren ferdighetstrening og teknikktilegnelse til det å formidle, uttrykke og kommunisere en estetisk ide "offentlig" i ulike settinger. Vi befinner oss fortsatt innenfor "kunstnerrollen" men forholder oss også til relasjonen kunstner – publikum ved siden av kunstner- kunstverk.

Sentrale momenter her vil fortsatt være *lek*, men også det å *praktisere*, *øve*, tilegne seg *ferdighet* og *teknikk* står sentralt. I forhold til det å skulle formidle og uttrykke en kunstnerisk ide, vil det å *uttrykke*, *kommunisere* og *vise* bli viktig. Det vil selvfølgelig være annerledes i forhold til om kunstuttrykket er utøvende (dans, musikk, drama) eller ikke (litteratur, film og visuell kunst). I de sistnevnte kunstartene vil den formidlende siden inngå i den skapende dimensjonen da selve kunstverket vil stå for formidlingen alene. Kunnskapsaspekter er her de samme som i skapende arbeid, både diskursive og ikke-diskursive kunnskapsaspekter må inngå.

Det skapende og utøvende perspektivet er begge knyttet til den kunstdidaktiske *ars*-dimensjonen (jf. 5.1). Her står kunstsyn som *praksikalismen* og *ekspresjonisme* sentralt (jf. 3.3).

Opplevelsesperspektivet er virksomt både i rollen som "kunstner" og som "publikum". Her vil alle de estetiske relasjonen være virksomme, både kunstner- kunstverk, kunstner- publikum og kunstverk- publikum. Sentralt står det å *motta*, *erfare*, *erkjenne* og *reflektere*.

Kunnskapsaspektet innenfor opplevelsen er kognitiv og reflektiv samtidig som den er kroppslig, emosjonell, taus og praktisk.

Det å *vurdere* en estetisk opplevelse eller et estetisk objekt, er den dimensjonen i den estetiske kompetansen som ligger nærmest tradisjonelle vitenskap og rasjonalitet. Her er det rollen som "publikum" som er sentral og relasjonen kunstverk- publikum. Det handler om å *beskrive*, *tolke*, *evaluere*, *kritisere*, *fornye* og *kommunisere*. Det å ha god begrepsforståelse og kommunikative ferdigheter, samt innsikt i de aktuelle konstituerte handlemåtene vil være en forutsetning for denne dimensjonen. Kunnskapen innenfor det å *vurdere* er både kognitiv, refleksiv og emosjonell.

Både det å oppleve og vurdere ligger nært opp til den kunstdidaktiske tradisjonen som er forankret i *scientia* – dimensjonen samt til den *estetiske kognitivismen* (jf. 5.1 og 5.3).

Kunstsyn som er knyttet til dette er *formalisme* og *kontekstualisme* (jf. 3.3).

For at den *estetiske kompetansen* skal få god grobunn, praktiseres og utvikle seg er det viktig at den forankres i de ulike kunstfagene på egne premisser. På denne måten kan en sikre at en kunstfaglig plattform er til stede og at elevene vil besitte en estetisk (basis)kompetanse. Slik at de i neste omgang kan bli aktive deltakere i en mer allmenn estetiske praksis som alltid er å finne i ens omgivelser. Dersom en har oppøvet evne til å se det usynlige i det synlige, det

være seg i andre fag, i prosjekter, i det fysiske arbeidsmiljøet, i aktiviteter i regi av Den Kulturelle Skolesekken eller i fritidssysler.

Da vil vi få en virksom og aktiv estetisk dimensjon i skolen, som kan forplante seg og gjennomsyre hele den pedagogiske virksomheten i skolen. Slik får vi også en mer *estetisk skole*. Vi har tidligere pekt på at det estetiske er noe allmenngyldig og ikke kun knyttet til kunstfagene, og vi har sett på hva en mer estetisk pedagogikk handler om og hvilke fordeler en slik pedagogikk bærer med seg (jf. kap 4). En pedagogikk som kanskje kan bidra til å møte noen av de utfordringer dagens individer og samfunn står overfor (jf. kap 2).

6. Blå bevegelser? – analyse av den estetiske dimensjonen i L2006

Saaledes står en mengde av vort folk overfor kunsten. De har ikke den aller første elementære kundskab, og ingen giver dem nogen haandsrækkning, ikke skolen for de unge, ikke livet for de voxne. (Alexander Kielland, 1889)

6.1 Analysegrunnlag

Jeg vil nå foreta en analyse av den estetiske dimensjonen i noen utvalgte utdanningspolitiske dokumenter fremkommet i forbindelse med den nye skolereformen. Læreplaner kan gi gode muligheter til en utdanningspolitisk analyse. De sier blant annet noe om skolens verdigrunnlag og pedagogiske syn. De er også ofte et resultat av en politisk og faglig drakamp (jf. 1.2.2). Denne kampen fremkommer blant annet i Stortingets behandling av reformen. Utdanningsministeren sikret flertall for sin reform og den gikk igjennom med kun små endringer. Det må imidlertid påpekes at et flertall i Stortinget ikke betyr at det er full konsensus i forhold til reformens innhold. Både fra opposisjonen (SV, RV, Ap og Sp), ulike fagmiljøer og fra organisasjonslivet har det fremkommet en rekke synspunkter og innspill til reformen.

Jeg blir imidlertid nødt til å avgrense og konsentrere denne analysen til å først og fremst å omhandle st.meld.nr 30 *Kultur for læring*. I tillegg vil jeg gå litt nærmere inn i fagplanutkastet til den nye læreplanen, i det estetiske faget musikk, for å undersøke hvordan den *estetiske kompetansen* er ivaretatt der. Kritikken som utøves retter seg derfor først og fremst mot regjeringen og utdanningsministeren som hovedansvarlig for denne meldingen og vil ikke kunne fange opp hele det utdanningspolitiske bildet.

Jeg vil knytte analysen opp mot de forutsetningene for en *god* estetisk dimensjon som ble skissert i forrige kapittel (jf. kap 5).

Analysen vil være todelt.

1.

Første del vil omhandle den estetiske dimensjonen plass og rolle i skolen (i generell del av L97 og i st.meld. nr 30 *kultur for læring*) og knyttes opp mot hovedskillet mellom *autonomiestetikk* (estetisering av pedagogikken) og *heteronomiestetikk* (banalisering av estetikken) (jf. 3.3 og 5.4).

A.1. Er det vilje til å satse på en mer *estetisk skole* (jf.5.4) som er forankret i *kunstfagenes egenverdi* eller legitimeres kunstfagene kun i deres pedagogiske nytteverdi?

2.

Andre del av analysen vil gå nærmere inn på fagplanutkastet til faget musikk. Den vil vurdere om det er grobunn for utvikling av en estetisk kompetanse innenfor et av de estetiske fagene (jf. kap 5).

A. 2.1 Hvilke kunstdidaktiske og estetiske verdisyn (jf. 3.3) bygger planen på?

A.2.2 I hvilken grad er de fire kompetanseområdene i den *estetiske kompetansen* ivaretatt (*å skape, å utøve, å oppleve og å vurdere*)?

6.2 Den estetiske dimensjonens plass og rolle i skolen

6.2.1 Generell del av L97

*Opplæringens mål er å utvide barns, unge og voksnes evner til **erkjennelse** og **opplevelse**, til **innlevelse**, **utfoldelse** og **deltakelse** (KUF, 1996, s. 15, min utheving).*

Alle disse uthevede begrepene samsvarer bra med en mer estetisk pedagogikk og gir legitimitet til denne dersom man leser planen med estetiske briller (jf. kap.4).

Med en slik innledning skulle man tro det virkelig var duket for et estetisk løft.

De syv mennesketypene som deretter beskrives, det *menigssøkende*, det *skapende*, det *arbeidende*, det *allmenndannende*, det *samarbeidende*, det *miljøbevisste* og det *integrerte* er alle flotte og noe svulstige betegnelser som kanskje mer gir assosiasjoner til en festtale enn en læreplan. Problemet med festtaler er at de også ofte er svært generelle og allmenne. De skummer fløten av verdier det er bred enighet om, så lenge en ikke går i dybden og klargjør nærmere. Det kan likevel leses og tolkes en del mellom linjene i denne noe fargerike og svulstige læreplanen.

Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på det *skapende* mennesket, da dette tettest knyttes opp mot det estetiske. Jeg vil uttale meg noe generelt innledningsvis, basert på allerede foretatte analyser av Hohr (2002) og Varkøy (2001), om verdigrunnlaget i den generelle delen forankret i de syv mennesketypene.

Både Hohr (2002) og Varkøy (2001) er i sine analyser sterkt kritiske til planens forhold til det estetiske.

I læreplanens generelle del leter en dessverre forgjeves etter et overordnet perspektiv på hva skolen skal være godt for (...) Listen (mennesketypene, red.anm.)- som jo uten videre kunne forlenges med det symbolbrukende menneske, det lekende, det kulturelle, det religiøse, det erfarende – gir inntrykk av en lek med assosiasjoner (Hohr, 2002, s. 4).

I de andre avsnittene (enn det skapende, red anm.) mangler enhver henvisning til estetikken, om enn aldri så nærliggende i forbindelse med det "allmenndannede", "det miljøbevisste" og det "integrerte mennesket". For elevenes arbeid med livsutkast, allmenndannelsen, foregår nettopp i den estetiske aktiviteten. Det samme gjelder oppdagelsen av å være en integrert del av naturen, selve grunnlaget for miljøbevissthet. At integrering av personligheten ikke skjer ved hjelp av teoretiske diskurser, men i arbeidet med form og uttrykk, har vært sentralt i estetikken (Hohr, 2002, s. 6).

Hohr etterspør altså en estetisk bevissthet i planen og hevder implisitt at planen mangler et reflektert og gjennomtenkt forhold til det estetiske. Det estetiske sitt potensial i elevens erfaring av verden og erkjennelse blir ikke utnyttet. Den allmennpedagogiske verdien som ligger i det estetiske er tydelig oversett (ibid).

Varkøy på sin side knytter den svake estetiske dimensjonen opp mot den overordnede verdiforankringen i planen. Han påpeker det problematiske i at mening skal søkes i en ferdig uttalt verdiforankring som hentes fra kristne- og humanistiske etikk- og moralverdier og i en kanonisert kulturarv. Skolen blir et tydelig ledd i en **restaurativ** pedagogikk knyttet til det moderne opplysningsprosjekt der fornuft og opplysning står i sentrum. (Varkøy, 2001 og jf. kap 2 og 4).

L97 preges av en meget tydelig "opplysningsånd", og en derav følgende fokusering på "det beste i vår kultur". (...) L97's prosjekt for den norske grunnskolen kan slik vurderes som en klar forlengelse av det klassiske europeiske opplysningsprosjekt med vekt på modernitet, fremskritt, utvikling og kunnskap. L97 ønsker tydelig å motvirke det "postmoderne menneskets" identitetskrise ved å kjøre en strammere linje ved overføring av kunnskaper og kulturarv (Varkøy, 2000, s.157-158).

Vi ser at verdigrunnlaget i Varkøys analyser knyttes opp mot en restaurativ nyttepedagogikk der gitt kunnskap gjennom en kanonisert kulturarv skal bidra til å fremme fremtidens tilpassede individer og demme opp for den postmoderne krise. Varkøys analyser bekrefter og underbygger dermed oppgavens tese om at vi er på vei mot en markeds-instrumentalistisk skole. En form for skole jeg mener en mer estetisk skole representerer et klart brudd med (jf. kap 2 og 4).

I avsnittet om det *skapende* mennesket har det estetiske fått plass. Her vektlegges skapertrang og kreative evner.

Skapende evner vil si å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved utprøvde grep og framgangsmåter, ved å oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å frambringe nye estetiske uttrykk (KUF, 1996, s. 21).

Sitatet peker mot den kompetanse som oppøves gjennom en mer estetisk pedagogikk, en kompetanse som er *intuitiv, problemorientert, virkelighetsnær, kompleks og helhetlig*. En kompetanse som både kunstneren og vitenskapsmannen deler i sine virker, som forener rasjonalitet og følelse, teori og praksis (jf. 4.3).

Dette er flott. Men som vi har sett i forrige kapittel, så oppnår vi ikke denne kompetansen uten en kunstfaglig plattform der elevenes estetiske kompetanse oppøves i møte med kunstfagene på egne premisser (jf. 5.1).

Hva sier planen så konkret om den estetiske kompetansen?

Men kreativitet forutsetter også læring: at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over (KUF, 1996, s. 22).

Dette sitatet fastslår behovet for estetisk kompetanse som en forutsetning for kreativ virksomhet. Men planen har ikke forstått hva estetisk kompetanse innebærer. Den tar ikke opp i seg hele bredden ved den estetiske kompetansen (jf. 5.4). Den peker kun mot ferdigheter og teknikker, at det å "utøve" er nok til å kunne formgi en estetisk ide og erkjenne det estetiske. På denne måten signaliserer planen et *praksikalistisk* estetikksyn der ferdigheter og kunstens håndverk står i sentrum. Tidligere analyser av dette estetikksynet har vist oss at det har røtter i et klassisk kunstsyn som igjen kan knyttes til positivismen. Didaktisk får kunstfagene innenfor denne forståelsesrammen en rolle som rene instrumentalistiske håndverksfag, der det målbare produktet (kunstverket) er det eneste av verdi (jf. 3.3 og 5.4).

Når disse to sitatene settes i forbindelse med det overordnede verdisynet som blant annet tydelig kommer fram i planens innledning, kan vi konkludere med at sterke heteronomiestetiske verdier ligger til grunn. Opparbeidelse av kreativitet knyttes ikke til behovet for og verdien av å inneha en estetisk kompetanse som ledd i en kompleks erfaring og erkjennelse, og dermed bedre kvalitet i læringsprosessene (jf. kap 4 og 5). Denne kompetansen knyttes i stedet til samfunnets behov for innovasjon og nyskapning som ledd i økt verdiskaping. Vi ser her at det estetiske plasseres inn i en markeds-instrumentalistisk ramme (jf. kap 2).

Videre i planen er det skapende mennesket knyttet til tre hovedområder ved den pedagogiske virksomheten; *praktisk virke og læring gjennom erfaring, teoretisk utvikling og vår kulturelle tradisjon* (KUF, 1996, s. 22-23).

Selve inndelingen i seg selv synes problematisk da den splitter opp og skiller de tre perspektivene fra hverandre. De er alle sammenvevd og virker sammen i en helhet. *Erfaringene* har vi sett er selve grunnlaget for all læring og erkjennelse, de konstituerer de to andre perspektivene og ligger til grunn for utvikling og opplevelse av både teori og kultur (jf. 4.3 og 5.2). Det kulturelle perspektivet er heller ikke noe som eksisterer på siden av den øvrige verden, som et eget felt, men er en naturlig del av verden. Høhr påpeker dette ganske treffende; *en må da frykte at inndelingen forviser uttrykket til et kulturelt reservat, der det får boltre seg, mens det er uinteressant for områder som det praktiske eller teoretiske* (Høhr, 2002, s. 6). Planen opprettholder gjennom denne inndelingen dermed den dualistiske myten om at kunst handler om følelser og at teori handler om fornuft og at de virker løsrevet fra hverandre. Samtidig blir kulturen sett på som noe gitt og statisk, noe vi kan lære som løsrevet fakta (jf. 4.1 og 5.3.1).

A.1 *Er det vilje til å satse på en mer estetisk skole som er forankret i kunstfagenes egenverdi eller legitimeres kunstfagene kun i deres pedagogiske nytteverdi?*

Jeg kan ikke se at det er noen vilje til å satse på en mer estetisk skole. Planen mangler *faglighet* i forhold til det estetiske, dermed blir også innholdet overfladisk, løsrevet og noen ganger også selvmotsigende.

Planen bærer preg av å ha mange svulstige ord og formuleringer, også i forhold til det estetiske. Men ved nærmere analyse mangler de *faglig forankring*. På den måten blir det kun en retorisk kappe eller et tomt skall. Høhr påpeker også nettopp dette i sin tolkning, at planen er ufaglig og svak estetisk. Planmakerne har dessverre ikke forstått eller hatt vilje til å utnytte det potensialet som ligger i det estetiske.

Varkøy peker på det motsetningsforholdet som eksisterer mellom en mer estetisk forankret pedagogikk og et overordnet restaurativt verdisyn. En plan som har et modernistisk utgangspunkt og som er bygd opp rundt verdier som instrumentalisme, dualisme og gitt kunnskap kan vanskelig legge til rette for en mer estetisk skole.

Med et overordnet verdisyn forankret i en restaurativ pedagogikk er det ganske tydelig at den generelle del i L97 må sies å være **heteronomiestetisk**.

Sitater fra det skapende mennesket som *oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer* (KUF, 1996, s. 21) og *øvelse av ferdigheter for både kunst og sport gir sans for disiplin, syn for eget verd og verdsetting av andres innsats* (KUF, 1996, s. 23) underbygger denne slutningen og knytter det estetiske til en pedagogisk nytteverdi. Kunstfagene skal gi elevene økt motivasjon til å forbedre sin arbeidsinnsats i de andre fagene. *Det estetiske er tenkt som et styrkerom der en trener ulike moralske dyder* (Høhr, 2002, s.5).

Planen vektlegger imidlertid også den type kompetanse som oppøves gjennom en mer estetisk pedagogikk. Men det er ikke vilje til å tilrettelegge for denne kompetansen. Denne kompetansen krever en kunstfaglig plattform der den estetiske kompetansen oppøves i møte med de ulike kunstfagene på egne premisser, der en både utøver, skaper, opplever og vurderer estetiske kunstuttrykk (jf. 5.4). Planen vil gjerne høste fruktene av en slik estetisk kompetanse, men den er ikke villig til å så frøene.

I forhold til de formuleringer som står om det estetiske, mangler planen som vi har påpekt tidligere en estetisk faglighet. Planen legger til grunn flere kunstdidaktiske tradisjoner. Men formuleringene virker dessverre tilfeldige og ubevisste. De henger ikke sammen og er flere steder motstridene. Noen eksempler kan kanskje bidra til å konkretisere dette. Planen er *formalistisk* i formuleringer som ”*gleden ved det vakre*” og ”*fryd det kan vekke*”, *ekspresjonistisk* i formuleringer som ”*utforske og utfolde egne skapende krefter*” og *praksikalistisk* i formuleringer som ”*øvelse av ferdigheter*” og ”*øve sansen*” (UFD, 1996, s. 21-25). Refleksjonsperspektivet som vi finner i det *kontekstualistiske* estetikksynet, det å erfare, erkjenne og reflekter over det estetiske er imidlertid helt fraværende (jf. 3.3). Planen innehar dermed et eklektisk estetikksyn, og det kan være vanskelig å få tak på hva den egentlig står for da den gir selvmotsigende og motstridende signaler. Blant annet står det *formalistiske* og det *ekspresjonistiske* estetikksynet for to kunstdidaktiske ytterpunkter med total ulik tilnærming til kunstfaglig undervisning (jf. 3.3).

Det kan virke som om planen har puttet inn litt estetikk både her og der, uten å ha reflektert over hva formålet med en estetisk dimensjon skal være eller hvilken profil det estetiske skal ha. Med en bedre faglighet, ville vi kunne forvente at planen verdsatte det estetiske sitt unike bidrag til elevenes erfaring av verden. At det estetiske inngikk i alle mennesketypene og var helt sentralt i det *integrerte* mennesket som bindeleddet eller grensesnittet (jf. 2.4) mellom verden og elev, teori og praksis, rasjonalitet og følelse. At det estetiske ble sett på som en viktig forutsetning for elevenes allmenndannelse.

Det eneste som dessverre virker tydelig gjennomtenkt i denne planen er det *referensialistiske* synet, der kunstfagenes formål, verdi og innhold knyttes til dens evne til generelt å fremstille utenomkunstneriske målsettinger.

En vilje til å satse på en mer estetisk skole forankret i kunstfagenes egenverdi er vanskelig å få øye på i denne planen.

6.2.2 Stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring

”Kultur for læring” (UFD, 2003-2004) skal legge grunnlaget for den videre utvikling av norsk skole. Den bygger på kvalitetsutvalgets innstilling ”Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle (NOU 2003:13). Ved siden av den generelle delen av L97 som videreføres, er det utarbeidet et forpliktende *rammeverk for kvalitet*, ”skoleplakaten”, som skal erstatte ”Broen”

fra L97. Skoleplakaten består av ti prinsipper og krav som skolene skal forplikte seg til å arbeide mot. I tillegg skal det utarbeides nye læreplaner for alle fag. Disse skal tre i kraft høsten 2006 og planene for grunnskolen og gjennomgående fag er nå ute til høring. De nye fagplanene skal være mye mindre omfattende og vise tydelige prioriteringer rundt viktige innholdsområder. De grunnleggende ferdigheter; å kunne lese, å kunne skrive, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy, skal ha en sentral plass i fagplanene og det skal eksplisitt formuleres mål for hvordan fagene skal arbeide med de grunnleggende ferdigheter (jf. 2.1). I tillegg er det nye ved disse fagplanene at de skal uttrykkes i klare *kompetansemål* som sier noe om hva eleven skal kunne mestre og beherske etter endt opplæring. Metoder og arbeidsmåter skal ikke berøres i fagplanene, det skal være opp til hver enkelt skole og lærer å bestemme hvordan kompetansemålene skal oppnås (ibid).

Skolen i en ny tid:

Allerede innledningsvis i denne oppgaven ble noe av verdigrunnlaget i "Kultur for læring" behandlet. Der ble det blant annet fremhevet at meldingen hadde et noe motstridende og selvmotsigende forhold til kompetansebegrepet og til begrepene danning og instrumentalisme (jf. 2.1). Også språkbruken ble trukket frem. Det ble påpekt at den hadde tatt opp i seg mange ord og begreper fra næringslivet. Dette ga et preg av at kunnskap var sammenlingbart med en vare som skal produseres og skolen med en næringsbedrift (ibid).

Jeg vil nå trekke tråden litt videre og se på flere sider og detaljer med meldingens verdigrunnlag og prioriteringer for deretter å sette dette opp mot en mer estetisk skole.

Skolens mål beskrives som *å gi barn og unge muligheter for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter* (UFD, 2003-2004, kap. 1).

For å oppnå og fremme dette trekkes det blant annet fram at skolen må skape en bedre kultur for læring. Det pekes på at til tross for høy ressursbruk, en solid offentlig enhetsskole for alle og en generelt høyt utdannet befolkning, har skolen en rekke svakheter. Både evalueringer av L97 og PISA- resultater viser at skolen har ferdighetssvikt i sentrale fag. Samtidig har Norge også store problemer med umotiverte elever, lite arbeidsro og store individuelle forskjeller i læringsutbytte. Elevene trives godt, men elevene kjeder seg og er umotiverte for det faglige arbeidet (UFD, 2003-2004).

En rekke grep fremheves for å skape en læringskultur. Det vektlegges at skolen må satse på grunnleggende ferdigheter; *Vi skal styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. De er*

redskaper for all annen læring (...) slike ferdigheter er nyttige og nødvendige for å skape materielle verdier, men de åpner også veier til dannelse og livskvalitet (...) (UFD, 2003-2004, forord). Det fremheves også at skolen må tilpasse seg og forandre seg i takt med samfunnets nye omgivelser og utfordringer og være en skole for fremtiden. Videre trekkes det fram behovet for økt lærelyst og behovet for bedre og flere læringsstrategier ved å heller satse på ”å lære å lære” fremfor å lære ”alt”. Skolen skal styrkes som ”lærende organisasjoner” og lærerne og skolelederne skal stimuleres til økt innsats gjennom kompetanseutvikling og økt frihet og selvstyre i sin hverdag. I tillegg skal det satses sterkt på et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som skal gi informasjon om læringsresultater, trivsel, læringsmiljø og ressursbruk (ibid).

Skoleplakaten er tenkt som et forpliktende kvalitetsverktøy som skal bidra til å gi fagplanene en verdimeessig overbygging. Skolen og bedriften skal:

1. *gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter*
2. *stimulere elevenes og lærlingenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet*
3. *stimulere elevene og lærlingene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*
4. *stimulere elevene og lærlingene i deres personlige utvikling, i å utvikle sosial kompetanse og evne til demokratiforståelse*
5. *legge til rette for at elevene og lærlingene kan foreta bevisste valg av utdanning og fremtidig arbeid*
6. *bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge*
7. *stimulere, bruke og utvikle den enkelte lærers kompetanse*
8. *fremme differensiert opplæring og varierte arbeidsmåter*
9. *sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring*
10. *legge til rette for at foresatte og lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte* (UFD, 2003-2004, 4.4).

Videre fremheves det at denne kvalitetsplakaten skal fange opp og dekke et bredere kompetansenedslag utover de grunnleggende ferdighetene. *Videre vil dette rammeverket i stor grad dekke viktige basiskompetanser utover det som tidligere er omtalt som grunnleggende ferdigheter* (UFD, 2003-2004, 4.4).

Med andre ord, så er det disse ti kvalitetspunktene som, ved siden av de grunnleggende ferdighetene, skisserer hva som prioriteres og vektlegges som viktig basis og satsningsområder i norsk skole for fremtiden.

I forhold til det estetiske og en mer estetisk pedagogikk er meldingens innledende kapitler og det skisserte verdigrunnlaget der trist lesning. Det kan det være slående at ikke ordene *estetikk, kunst, kultur, skjønn, kropp, skape, oppleve, formgi, uttrykk, inntrykk, utfoldelse m.m* (listen kunne vært mye lenger) ikke nevnes eksplisitt. Disse begrepene, som alle kan knyttes opp mot ulike sider ved det estetiske, er helt utelatt. Den estetiske dimensjonen kommer særdeles svakt ut i dette verdigrunnlaget og er tydeligvis ikke tiltenkt noen sentral rolle i fremtidens skole.

Dersom man imidlertid leser litt mellom linjene og tar estetiske briller på i lesing av skoleplakaten, kan setning nr. 1 – 5 samt 8-9 gi rom for flere sider ved en mer estetisk pedagogikk (jf. kap 4 og 5). Men avstanden til det estetiske sin *autonomi, legitimitet* og *likeverdighet* i skolen synes langt unna.

I Stortingets innstilling ble dette også et tema. Opposisjonen påpekte planens snevre kunnskapssyn og definisjon av grunnleggende kompetanse; *disse medlemmene mener at regjeringens valg av fem grunnleggende ferdigheter kun fremhever den teoretiske delen av opplæringen, og fortrenger at mye av elevenes læring skjer gjennom en praktisk og sosial tilnærming til lærestoffet* (2003- 2004, innst. S. nr. 268, s. 14). Resultatet av stortingsbehandlingen ble en endring av deler av innholdet av skoleplakaten og en omdøping til ”læringsplakaten”. Punkt 4 lyder nå:

*stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og **kulturell** kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse* (2003 - 2004, innst. S nr. 268, s. 16, min utheving).

Etter stortingsbehandlingen er nå altså *kulturell* kompetanse sikret en tydeligere rolle. Hvordan kulturell kompetanse forholder seg til det estetiske og hva som legges i denne typen kompetanse konkretiseres noe nærmere i meldingens avsnitt om estetiske fag.

Om estetiske fag:

I ”kultur for læring” sitt kapittel om estetiske fag, som for øvrig er på under en side, utdypes det litt nærmere hva den mener mer konkret om den estetiske dimensjonen.

Det slås innledningsvis fast at den estetiske dimensjonen skal ha en sentral plass i skolen.

*Departementet legger til grunn at kunst og kultur har en stor **egenverdi** og mener at estetiske fag derfor skal ha en **sentral plass** i skolen* (UFD, 2003-2004, 4.6.2, mine uthevinger).

Dette utsagnet oppleves merkelig og tatt ut fra det blå. Det estetiske er verken blitt tiltenkt en plass blant de grunnleggende ferdigheter eller i skoleplakaten. I tillegg er ikke ordet ”estetisk”, ”kunst”, eller andre beslektede begreper blitt nevnt eksplisitt en eneste gang tidligere i meldingens innledende kapitler der verdigrunnlag, satsningsområder og prioriteringer er presentert.

Videre innledningsvis i samme avsnitt følger en del formuleringer som peker mot det estetiske som pedagogisk nytteverdi (jf. 3.3 og 5.4).

*Skolen er kulturbærer og en kulturarena, og den skal **åpne dører til mer og ny kunnskap**.*

*Barn og unges kreativitet og nysgjerrighet er en kraft som er **av stor betydning for lærerlysten, læringsutbyttet** og de utøvende skapende aktivitetene i skolen. Kunst- og kulturopplevelser har stor **betydning for den enkeltes elevs personlige utvikling og livskvalitet**. Kulturelle emner og estetiske fag er viktige **virkemidler for å skape kulturell forståelse*** (UFD, 2003-2004, 4.6.2 mine uthevinger).

Videre slås det fast at de estetiske fag har sin hovedtyngde *knyttet til praktisk skapende arbeid med ulike kunsthag* (UFD, 2003-2004, 4.6.2), og det vektlegges et bredt nedslagsfelt i forhold til ulike kunstarter. Men meldingen har på den andre siden ikke vist noen som helst vilje i forslag til fag- og timefordeling til å gi de estetiske fagene et bredere nedslagsfelt. Fremdeles skal elevene kun møte to kunsthag, musikk og kunst og håndverk. I tillegg foreslår meldingen å kutte ned på timetallet i musikkfaget.

Det kan være naturlig å stille seg kritisk til hvordan meldingen har tenkt å følge opp de estetiske fagenes ”egenverdi” og ”sentrale plass og rolle” i praksis.

Utenom den ene setningen hvor dette slås fast, tyder all annen tekst på det motsatte.

Det slås også fast at *det også er gode muligheter for å arbeide med kunst og kultur i alle fag i grunnopplæringen* (UFD, 2003-2004, 4.6.2). Hvorfor ikke det estetiske dermed er blitt en del av elevenes grunnleggende basiskompetanse, slik at dette kan ha en mulighet til å virkeliggjøres i praksis, sies det ikke noe om.

Denne mer allmenndannende rollen begrunnes i stedet på på samme måte som i L97.

Dessverre ikke i det estetiske sitt bidrag i det å erfare en kompleks verden og gi økt erkjennelse i tråd med en mer estetisk pedagogikk (jf. 4.3), men i form av nyttefunksjoner som det å stimulere til "økt mestring", "positive opplevelser", "trivsel" og "læring".

Det estetiske får slik en rolle som primus motor for økt motivasjon til de "virkelige fagene", de blir redusert til "pustefag", "pyntefag" og "trivselsfag". I et eget avsnitt fremheves denne nyttefunksjonen ytterligere da det estetiske begrunnes som en forutsetning for entrepenørskap. *Entreprenørskap og innovasjon forutsetter kreativitet og evne til nyskaping sammen med ferdigheter, kunnskap og kapital* (UFD, 2003-2004, 4.6.2).

Vi er tilbake til den markeds-instrumentalistiske referanserammen som tydelig gir den estetiske dimensjonen en klar heteronomiestetisk rolle (jf. 3.3 og 6.2.1).

Når det gjelder hvordan den estetiske dimensjonen og den kulturelle kompetansen skal virkeliggjøres, vises det ikke til behovet for en *kunstfaglig plattform* og etableringen av en *estetisk kompetanse* (jf. kap 5). Det vises kun til "Den Kulturelle Skolesekken".

Den kulturelle skolesekken skal bidra til å styrke og virkeliggjøre den estetiske dimensjonen i opplæringen (UFD, 2003-2004, 4.6.2).

Den kulturelle skolesekken er et nasjonalt tiltak der en rekke øremerkede millioner fra tippemiddeloverskuddet skal brukes til profesjonell kunst- og kulturformidling til elever i grunnskolen (ibid). Den kulturelle skolesekken er et flott tiltak som kan bidra til at elevene får tilgang til å erfare og oppleve kunst på profesjonelt nivå. Men den kulturelle skolesekken fokuserer kun på en del av den estetiske kompetansen, nemlig det å oppleve. Den kan ikke på noen måte erstatte skolens ansvar for estetisk oppdragelse. For som vi allerede har berørt tidligere, trenger elevene en *estetisk kompetanse* for å kunne møte og nyttiggjøre seg møte med kunstuttrykk, kunne oppdage det "usynlige". En må berede grunnen for en estetisk danning (jf. kap. 5).

Uten denne kompetansen, som må opparbeides systematisk over tid og innlemmes i skolens pedagogiske plattform, blir den kulturelle skolesekken stående i et vakuum. Den kulturelle skolesekken står i fare for å kun bli et nyttig tilskudd i økonomiske støtteordninger for produksjon og formidling av kunst etter et "nistepakkeprinsipp", der eleven kun opplever og

konsumerer kunst som noe som er flyktig og fremmed, løsrevet fra skolehverdagen og dagliglivet sitt for øvrig. *Kunsten blir bare noe sanselig som vi krydrer hverdagen med, små pustehull, mens de mer "viktige fornuftsfagene" er de som ligger til grunn i skolens kunnskapsbegrep og pedagogiske plattform* (Haraldsen, 2003, s. 60).

Den kulturelle skolesekken er et estetisk løft for skolen, men må komme i tillegg til kontinuerlig arbeid med å gi elevene en estetisk kompetanse (jf. kap 5). Ordningen må ikke bli en hvilepute for skolens satsning på den estetiske dimensjonen. Den kan ikke på noen måte erstatte denne, slik vi dessverre nå ser tendenser til.

A.1 *Er det vilje til å satse på en mer estetisk skole som er forankret i kunstfagenes egenverdi eller legitimeres kunstfagene kun i deres pedagogiske nytteverdi?*

"Kultur for Læring" har en målsetning om å skape en *bedre læringskultur* i skolen og legger til grunn en rekke grep skissert i de innledende kapitlene samt i *skoleplakaten*.

Det estetiske er ikke tiltenkt noen rolle i dette reformarbeidet som de har gitt tittelen "kunnskapsløftet". Det kan slås fast at det i denne reformen ikke er noen vilje til å satse på en mer *estetisk skole* (jf. 5.4).

Meldingen synes å være svært langt unna å fokusere på det estetiske og dets egenverdi. Den kan nærmest beskrives som *ikke -estetisk* da estetiske ord, begreper og verdier er totalt fraværende i verdigrunnlaget. Skoleplakaten som skisserer sammen med de grunnleggende ferdigheter skolens totale kompetansegrunnlag, har ikke ansett *estetisk kompetanse* som verdifull.

Opposisjonen har imidlertid presset inn *kulturell kompetanse* etter stortingsbehandlingen. Men det utdypes ikke nærmere hva denne kompetansen handler om.

Ser vi nærmere på meldingens avsnitt om estetiske fag, kan det først slås fast at denne har fått *kvantitativt* lite plass i meldingen.

Når det gjelder det *kvalitative*, vektlegges det innledningsvis eksplisitt at den estetiske dimensjonen skal ha en både *sentral plass* og at kunst og kultur har en stor *egenverdi*. Ser vi på denne setningen løsrevet, skulle vi tro at meldingen har legitimert en estetisk skole forankret i kunstfagenes egenverdi i tråd med oppgavens argumentasjon.

Men som vi allerede har påpekt tidligere, så tyder all annen tekst og alle andre tolkninger av meldingen på at det er et *heteronomiestetisk* verdisyn som ligger til grunn.

Det fremsetts i avsnittet om de estetiske fag en rekke slike holdninger og det er langt flere formuleringer som fokuserer på pedagogiske nytteverdier enn den ene innledende formuleringen om kunstfagenes egenverdi.

Dersom vi i tillegg trekker en parallell til fag- og timefordelingen, ser vi at kunstfagene forstsatt har et snevert nedslagsfelt i antall kunstuttrykk og at timetallet er redusert i disse fagene. Det blir svært vanskelig å se hvordan det estetiske skal ha en *sentral rolle* i skolen i praksis.

Tolkningen av en heteronomiestetisk forankring forsterkes ytterligere når vi ser på hvordan den estetiske dimensjonen skal *virkeliggjøres*. Den kulturelle skolesekken benyttes som eneste henvisning. En ordning som kun ivaretar opplevelsesperspektivet i den estetiske kompetansen. Hvordan det skal tilrettelegges for erfaring med kunstuttrykk gjennom å skape, utøve og vurdere sies det ikke noe om.

Uten en kunstfaglig plattform som tilrettelegger for et estetisk kompetansegrunnlag kan det heller ikke gis rom for en mer estetisk skole (jf. kap 5). Det unike allmennpedagogiske potensialet som vi finner i det estetiske blir dermed ikke nyttiggjort i det nye nasjonale kunnskapsløftet.

6.3 Estetisk kompetanse i fagplan for musikk

I planens formålsbeskrivelse beskrives musikkens rolle i samfunnet som et bredt kulturuttrykk med flere ulike funksjoner og betydninger (Utdanningsdirektoratet, 2005). Faget knyttes blant annet opp til en rolle som ”kulturbærer” og ”verdiskaper”. Musikken sees også i et individperspektiv der det knyttes til alle sider ved det å være menneske. Formålet knytter musikkfaget opp mot den generelle delens to mennesketyper ”det skapende” og ”det integrerte” mennesket.

Videre beskrives *faget* musikk som både et ”allmenndannende kunstfag” og et ”skapende fag”. Som et allmenndannende kunstfag skal det *gi elvene grunnlag for å oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk* (ibid, s. 54). Som et skapende fag skal det gi

grunnlag for *utvikling av kreativitet og skapende evner, slik at elevene blir i stand til å gi musikalske uttrykk for sitt eget liv ut fra egne forutsetninger* (ibid, s. 54).

”Allmenndannende” i planen har utelukkende det formål å dannes til å møte musikalske uttrykk. Dette er etter min mening en snever oppfatning. Allmenndannelse for meg er løsrevet fra hvert enkelt fag, det er noe du *er* i ditt møte med verden. En slik estetisk kompetanse som her skisseres har også overføringsverdi *ut over* opplæringen i selve kunstfaget. Det er ingen motsetning for fagets egenverdi at faget også kan bidra positivt i en større pedagogisk sammenheng (jf. 5.4).

Jeg ville snudd litt på det og sagt at ”gjennom erfaringer med musikalske uttrykk kan musikkfaget bidra til allmenndannelse”. Allmenndannelse for meg knyttes til *resultatene* av estetiske erfaringer. Nettopp gjennom å oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk *dannes* eleven og utvider sitt perspektiv på verden.

Ved siden av å være allmenndannende, skal musikk også være et ”skapende fag”. Her begrunnes de skapende evnene som viktig for *kun* musikalske uttrykk, og argumentasjonen blir for meg også her bakvendt. Det er etter min oppfatning *gjennom* erfaringer og skapende arbeid med musikalske uttrykk eleven *får en kreativ og skapende kompetanse* som kan benyttes på et bredt grunnlag. Både i forhold til musikk, men også i forhold til andre estetiske fag, andre skolefag og i fritiden.

Jeg vurderer planen til å være sterkt *autonomiestetisk*. Jeg vil også hevde at den nesten går for langt i sin autonomi. Den setter musikken i sentrum framfor eleven. Det blir musikk for musikkens skyld, og ikke for elevens videre danning og utvikling. Dette hører ikke hjemme i en fagplan for opplæring i grunnskolen.

Formmålet for faget bør etter min mening handle om å *berøre* og *berike* eleven, og ikke kun gi det en musikkfaglig kompetanse (jf. 3.2.5). En slik målsetting forutsetter også et utgangspunkt i *fagets egenverdi* og opplæring i å utøve, skape, oppleve og vurdere musikalske uttrykk. *Innholdet* i faget blir mye det samme, men fagets *begrunnelse* blir en annen. Det estetiske har en noe annen rolle i *skolekonteksten*. Skolens formål er jo nettopp å danne eleven gjennom å gi det en helhetlig og bred kompetanse, og ikke å utdanne profesjonelle musikere.

Det påpekes videre at musikkopplevelsen ikke er ”forutsetningsløs”. Her presiseres behovet for en estetisk (musikalsk) basiskompetanse.

I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon rundt musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen - forstått som både estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (Utdanningsdirektoratet, 2005, s. 54).

Her ville jeg byttet ut begrepet ”musikkopplevelse” med ”musikalsk erfaring” og også innlemmet den skapende dimensjonen i erfaringsgrunnlaget. Da samsvarer det med det jeg har lagt i en estetisk kompetanse (jf. kap 5).

Sitatet presiserer imidlertid at ”musikkopplevelsen” skal forstås som både estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring. Men jeg mener at en eksistensiell estetisk erfaring også omhandler det å formgi, det skapende.

Videre skal fagets innhold og aktivitetsformer bidra til *erkjennelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse* (ibid, s. 54). Disse fire verbene kjenner vi igjen fra innledningen til generell del av L97 og vi ser at de her er tolket med estetiske briller (jf. 6.2.1 og KUF, 1996).

Fagets hovedområder, som skal fremheve fagets prioriterte områder, er ”musisere”, ”komponere” og ”lytte”. *Musikkopplevelse*, forstått som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring, er knyttet til alle tre hovedområdene og framstår som særlig sentralt. I tillegg knyttes ”øving”, ”musikalsk kommunikasjon” og ”formidling” til hovedområdet *musisere*. Begrepene ”skapende arbeid”, ”improvisasjon” og ”arrangering” knyttes til hovedområdet *komponere*. ”Refleksjon”, ”fortrolighet”, ”skjønn”, ”kunnskap om” er sentralt i det å *lytte*.

Musikkfaget legger uten tvil til grunn et bredt estetisk nedslagsfelt i sin beskrivelse av hovedområder. Faget ser ut til å dekke alle sidene ved den estetiske kompetansen argumentert for tidligere i oppgaven (jf. 5.4).

A.2.1 Hvilke kunstdidaktiske verdisyn bygger planen på?

I forhold til ulike estetikkssyn, skiller musikkplanen seg sterkt ut fra det overordnede verdigrunnlaget i generell del av L97 og i ”Kultur for læring”.

I formålet slås både *autonomiestetiske* og *heteronomiestetiske* syn fast. De heteronomiestetiske synene finner vi i beskrivelsene av musikkens forhold til samfunn og individ, og i henvisning opp mot verdigrunnlaget i de overordnede dokumenter som generell del av L97.

I forhold til formålsformuleringer som handler om selve *faget* har vi sett overfor at det er klare og sterke autonomiestetiske syn å spore. Resten av planen, både i valg og beskrivelser av hovedområder og i utformingen av selve kompetansemålene, er det en klar forankring i musikkens egenverdi på musikkens premisser.

I forhold til en sterkere nyansering av ulike estetikkssyn ser vi at det *formalistiske* og *praksikalistiske* synet er særlig dominerende (jf.3.3).

Formalisme vektlegger at estetisk opplevelse og erkjennelse må knyttes utelukkende til kunstverkets mening som er å finne i dets unike form og struktur. ”Kunst for kunstens skyld”, kunstens autonomi står sentralt. Dette synet finner vi igjen både i *formålet* og i fagplanens hovedområde *å lytte*.

I forhold til formålet har vi sett at både allmenndannelse, estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring knyttes utelukkende til *musikalske uttrykk*, og ikke til den allmenndannende funksjonen elevens erfaringer med de musikalske uttrykk kan ha (jf. ovenfor). I forhold til hovedområdet *å lytte*, står begreper som *erkjennelse*, *fortrolighet* og *skjønn* sentralt. Alle disse begrepene har sin historiske forankring i idealistenes teorier om kunst som opplevelse og erkjennelse. Denne estetiske retningen regnes som selve grunnleggeren av kunstens *autonomi* (jf.3.2.2 og 3.3).

I forhold til autonomi og heteronomi skiller det formalistiske synet lag med det *kontekstualistiske* synet. Det kontekstualistiske synet verdsetter også det *unike* ved det estetiske, men mener at det estetiske også må knyttes til noe utenomkunstnerisk. Dette estetikkssynet er det eneste som innehar både et autonomiestetisk og heteronomiestetisk syn. Det kontekstualistiske synet ser kunsten som en manifestasjon av psykologiske, emosjonelle, politiske og sosiokulturelle krefter i den mellommenneskelige konteksten kunsten eksisterer innenfor (jf. 3.3).

Det er det ”kontekstualistiske” synet som ligger nærmest denne oppgavens forståelse av en estetisk pedagogikk og en god estetisk dimensjon i skolen (jf. kap 4 og 5).

Jeg er kritisk til en ren formalistisk forankring av det estetiske da det blir for smalt til skolens allmenndannende funksjon. Skolen skal ikke utdanne kunstnere, men estetiske mennesker.

I forhold til det *praksikalistiske* synet finner vi igjen dette i formålet. Blant annet i avsnittet om musikk som *skapende fag* der det presiseres at elevene skal bli *i stand til å gi musikalske uttrykk for sitt eget liv (...)* (Utdanningsdirektoratet, 2005, s. 54).

I fagets beskrivelser av de tre hovedområdene, er imidlertid dette synet særlig fremtredende og klart dominerende. Både det å *musisere* og *komponere* er knyttet til elevenes praktiske og ferdighetsrelaterte erfaringer med å utøve og skape musikalske uttrykk.

Musikkfaget framstår helhetlig som et klart *praktisk* og *utøvende* fag fremfor et teoretisk fag.

A.2.2 *I hvilken grad er de fire kompetanseområdene i den estetiske kompetansen ivaretatt (å utøve, skape, oppleve og reflektere)?*

Den estetiske basiskompetansen kan sies å dekkes på en god måte i fagplanforslaget for musikk. Begrepene skape, utøve, oppleve og vurdere kan knyttes tett opp til fagets hovedområder og beskrivelsene av disse.

Opplevelsesperspektivet ligger inne i alle tre hovedområdene og er det som er mest vektlagt i musikkplanen. Dette står i tråd med planens forankring i blant annet et formalistisk estetikkssyn der kunstopplevelser og utøvelse av estisk skjønn står sentralt (jf. 3.2.2)

Hovedområdet *musisere* fanger opp det å utøve, hovedområdet *komponere* fanger opp det å skape mens det å *lytte* fanger opp det å vurdere.

Fagplanen har valgt mer fagspesifikke betegnelser enn de mer allmenne begrepene oppgaven benytter, men de er innholdsmessig sammenfallende i grove trekk.

Det savnes imidlertid en videre ramme rundt kompetanseområdene utover selve musikkfaget. En større vilje til å se tverrfaglige estetiske muligheter og musikkens forhold til sine og elevenes omgivelser (jf. 5.4).

Det kan i forhold til det sterke formalistiske estetikkynet i planen være en fare for at det skapes en *klostermentalitet* der en har gjort sitt eget fag til seg selv nok (jf. 5.3.2 og Kruse). Resultatet kan bli at det opparbeides en *musikalsk* basiskompetanse i stedet for en *estetisk* basiskompetanse. Det kan vanskeliggjøre en mer estetisk pedagogikk der den estetiske kompetanse oppøvet gjennom møter med ulike kunstuttrykk skal bidra til en mer kompleks erfaring av verden og bedre læringsprosesser (jf. kap 4 og 5).

7. I blåtimen - konklusjon

Oppgavens problemstilling lød:

Har vi en estetisk dimensjon i skolen i dag som bidrar til å gi elevene en estetisk kompetanse og hvorfor er dette en viktig oppgave for skolen?

Jeg kan dessverre ikke gi et ensidig svar på problemstillingen.

Analysen av den estetiske dimensjon har vist at det estetiske står svært svakt i den nye skolereformen. Det estetiske ansees ikke som viktig for skolen.

Tilegnelse av en estetisk kompetanse må forankres i elevenes erfaringer med å utøve, skape, oppleve og vurdere ulike kunstuttrykk. Kompetansen gis best betingelser når erfaringene relateres til møte med kunstfagene på fagets egne premisser.

Den estiske kompetansen skal videre virke som en kompetanseplattform for en mer estetisk skole. En skole som sikter mot å gi elevene en mer kompleks og helhetlig erfaring og erkjennelse av verden i tråd med samfunnets dynamikk. En skole som sikter mot å gi elevene optimale dannelsesbetingelser.

Det vises liten vilje til å satse på en slik estetisk skole i den nye skolereformen. Framtidens skole synes i stedet forankret i en *restaurativ* pedagogikk.

Det er en verdimessig motsetning mellom en restaurativ pedagogikk og en mer estetisk pedagogikk. Det unike potensialet som finnes i det estetiske blir ikke verdsatt eller utnyttet i den restaurative pedagogikken.

På den annen side, viser analysen av fagplanutkastet i musikk at det estetiske ikke er lagt helt dødt. Her står autonomiestetiske syn sentralt. Den estetiske kompetansen ligger til grunn for fagets hovedområder og får en prioritert plass.

Dette kan være et uttrykk for at de estetiske fagene på langt nær har gitt opp kampen om skolen. Et påtrykk *nedenifra* er stadig levende. Men dessverre sliter musikkfaget med å se

utover seg selv. Det bærer preg av å være seg selv nok. Faget blir kun en parentes i den store utdanningspolitiske debatten.

I den store pedagogiske sammenheng vil jeg hevde at det estetiske står svakt. En utvikling mot en mer estetisk og kompleks pedagogikk slik jeg har argumentert for i denne oppgaven synes dessverre å gå i feil retning.

Jeg vil la Rolf Jacobsen få komme med et hjertesukk og sette punktum for denne gang.

*Aldri før
har vi hatt så dype stoler
og så brede sofaer rundt bakenden.*

*Aldri før
har teknokratene gjort slike underverk
med verden
at hjertene har blitt så mørkeredde av
angst
at vi må gå i dekning bak oss selv.*

*Aldri før
har ordene måttet skrike så høyt
og bilder og lyd måttet sprites opp med
Cola
for å trekke tankene bort og gjøre oss
ufarlige.*

*Aldri før har det hastet slik. Aldri før
har vi lengtet slik
efter menneskestemmer bak ordene,
sannhet og hjertevarme bak kråkenes
skrik.*

(Rolf Jacobsen, 1990)

LITTERATURLISTE:

- Adam, Milena (1995) avh
Varehus og kulturhus. Om moderne sosialisering og estetisk oppdragelse. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Hovedoppgave.
- Adam, Milena (1995)
Kunstens bidrag til mestring av den moderne virkeligheten. I Kunstfagene til besvær eller begjær ? av Fellesrådet for kunstfagene i skolen. Oslo: Tell forlag.
- Alvesson, Mats og Sköldberg, Kaj (1994)
Förbegrepp och teman. Kap 2 i Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.. Universitet i Oslo, kopisamling.
- Bauman, Zygmunt (1997)
Postmodernity and its Discontents. Cambridge: Polity press.
- Baune, Øyvind (1991) 7. utgave
*Vitenskap og metode .*Oslo: Falch hurtigtrykk.
- Byhring, Sidsel m.fl (1997)
*Dansekunst bind .*Oslo: Tell forlag.
- Danbolt, Gunnar (2000)
Skole og estetikk. I *Arabesk*, kunstpedagogisk tidsskrift 1:2000. Oslo: Musikk i skolen og Dans i Skolen.
- Dale, Erling Lars (1990)
Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet. Om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, Erling Lars (1992)
Pedagogikk og samfunnsforandring 2- om betingelsene for en frigjørende pedaogikk. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, Erling Lars (1996)
Læring og utvikling – i lek og undervisning. I Bråten, Ivar (red) *Vygotsky i pedagogikken.* Cappelen akademiske forlag as.
- Dewey, John (1916) oversatt av Bente Christensen 1996
Erfaring og tenkning.(hentet fra *Democracy and Education*) I Dale, E L (1999) (red) 2 opplag, *Skolens undervisning og barnets utvikling.* Klassiske tekster. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Digerfeldt, Gunvor (1984)
Dansen som estetisk fostran. Lund: Særtrykk av Tanke og Känsla (TOK).
- Det kongelige kirke- , utdannings- og forskningsdepatement (1996)
Læreplanverket for den 10- årige grunnskole. Oslo.

- Elsner, Catharina (1999)
Den nyestetiska rörelsen inom pedagogikken i England og USA. Stockholm: HLS förlag.
- Engelsrud, Gunn (1985)
Kropp og sjel, et dualistisk eller dialektisk forhold ? Oslo: Statens spesiallærerhøyskole. Hovedoppgave.
- Giddens, Anthony (1991)
Modernity and self-identity. Cambridge: Polity press
- Goodlad, John m.fl (1986)
The Domains of Curriculum and Their Study. I Gunden, B B (red) *Om læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Kompendium.
- Gunden, Bjørg Brandtzæg (1998)
Skolens oppgave og innhold. 4 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsen, Bernt (2000)
Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning. Smedjebacken: Wahlström og Widstrand.
- Halvorsen, Else Marie (2001)
Den dobbelte didaktikk. I Nordisk pedagogikk 1:2001.
- Hanken, Ingrid Maria og Johansen, Geir (2000) 3. opplag
Musikkundervisningens didaktikk. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Haraldsen, Heidi Marian (2003)
Skolesekk eller nistepakke? I Arabesk, kunstpedagogisk tidsskrift 2:2003. Oslo: Musikk i skolen og Dans i Skolen.
- Haraldsen, Heidi Marian (2005)
Estetisk kompetanse som et viktig ledd i et nasjonalt kunnskapsløft. I Arabesk, kunstpedagogisk tidsskrift 1:2005. Oslo: Musikk i skolen og Dans i Skolen.
- Hargreaves, Andy (1996)
Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Haugdal, Berit Kristin (2000)
En estetisk reform?: Om den estetiske dimensjonen i læreplanen L97. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, hovedoppgave.
- Hellesnes, Jon (1992)
Ein utdana mann og eit dana menneske. I Erling Lars Dale (red) (1992) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Hohr, Hansjörg (1994)
Estetisk dannelse i didaktisk perspektiv. I *Æstetik og Didaktik 2*, didaktiske studier bind 2. Danmarks lærerhøjskole.
- Hohr, Hansjörg og Pedersen, K (1996)
Perspektiver på æstetiske læreprocesser. Dansk lærerforening.
- Hohr, Hansjörg (1996)
Opplevelse som erkjennelsesform. I Norsk pedagogisk tidsskrift 5 - 1996.
- Hohr, Hansjörg (2002)
Skole uten sanselighet? Det estetiskes rolle i grunnskolen nye læreplan (L97). I Cold, B *Skoleanlegget som lesebok: en studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære*. Delrapport 5.
- Jacobsen, Rolf (1990)
Alle mine dikt. Gylden norsk forlag.
- Johannessen, Kjell S (1979)
Kunst, språk og handling. I Danbolt, G m.fl. *Den estetiske praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kielland Alexander, sitat i Stavanger Avis (1889)
I Erikson, Stig (1989) *Er estetiske fag kunnskapsfag ?* I *Drama* nr. 2 –89.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994-1995)
Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan. Stortingsmelding nr. 29
- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (2003-2004)
Innstilling fra kirke, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring. Inst. S. nr. 268.
- Kjeldstadlie, Knut (1992)
Fortida er ikke hva den en gang var. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, Wolfgang (1979)
Kategorial dannelse. Oversatt til norsk. I Dale, E L (red) (1999) 2 opplag. *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kruse, Bjørn (1995)
Felles kunstspråk – felles kunstforståelse. I *Kunstfagene til besvær eller begjær ?* av Fellesrådet for kunstfagene i skolen. Oslo: Tell Forlag.
- Kruse, Bjørn (2000)
Å gripe det ubegripelige på en uredd måte. I *Arabesk 1:2000*. Kunstpedagogisk tidsskrift. Oslo: Musikk i Skolen og dans i Skolen.
- Kulturdepartementet (1991-92)
Kultur i tiden. St.meld. nr. 61.

- Kulturdepartementet og Kirke-, utdannings- og forskningdepartementet (1995)
Broen og den blå hesten. Handlingsplan for de estetiske fagene og kulturdimensjonen i grunnskolen. Oslo.
- Løvlie, Lars (1990)
Den estetiske erfaring. I Nordisk pedagogikk 1-2:1990
- Løvlie, Lars (1992)
Postmodernisme, språk og filosofi. I Dale, E (red). *Pedagogisk filosofi.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Løvlie, Lars (1992)
Pedagogisk filosofi. I Dale, E (red). *Pedagogisk filosofi.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Løvlie, Lars (2003)
Teknokulturell danning. I Slagstad m.fl. (red)(2003) *Dannelsens forvandlinger.* Oslo: Pax forlag.
- Løvlie, Lars (2004)
Is there any body in cyberspace ? Or the idea of cyberbildung. In Englund, Thomas (ed) *Five Professors on education and Democracy. InauguralLectures 1993-2003.* Reports from the Departement of Education, Örebro University, 8.
- Melhuus, Cathrine (2001)
Barns kroppsutfoldelse som estetisk praksis. I Nordisk pedagogikk 1: 2001.
- Myhre, Reidar (1997) 2 utgave, 2 opplag.
Grunnlinjer i pedagogikkens historie. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, Klaus (2000)
Krop, musik og læring. I Arabesk, kunstpedagogisk tidskrift 3: 2000. Oslo: Musikk i skolen og Dans i Skolen.
- Phillips, D C (1992)
The social scientist's bestiary. Oxford: Pergamon Press.
- Picabia, Francis
Sitat i Pedagogisk Profil årgang 6, nr 4:99. Studenttidsskrift ved Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet Oslo.
- Rasmussen, Terje (1995)
Med teknologien over i det postmoderne ?. I: *Moderne maskiner. Teknologi og samfunnsteori.* Oslo: Pax forlag.
- Schiller, Fredrich (1991)
Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev. Oversatt med innledning av Sverre Dahl. Oslo: Solum Forlag.
- Slagstad, Rune. Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars (red) (2003)
Dannelsens forvandlinger. Oslo: Pax Forlag.

- Steen, Ella Marie Ursin (1998)
Estetikk og dans. På leting etter filosofiske begrunnelser for dans som oppdragelse.
Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Hovedoppgave.
- Sæbø, Aud Berggraf (1998)
Drama – et kunstfag. Oslo: Tano Aschehoug AS.
- Sæbø, Aud Berggraf (2005)
Kulturell kompetanse og skolens nye læreplaner. I Drama nr. 1:2005.
Kunstpedagogisk tidsskrift. Oslo: Landslaget Drama i Skolen.
- St. meld. nr 30 (2003-2004)
Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo
- St.meld.nr. 39 (2002-2003)
Ei blot til lyst. Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Sundin, Bertil (2003)
Estetik och pedagogik, i dynamisk balans ?. Stockholm: Mareld bokforlag.
- Thielst, Peter (1982)
Krop og sjæl. Portræt av den europeiske splittelse. København: Hans Reitzel.
- Utdanningsdirektoratet (2004)
Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag. Rammebetingelser for
læreplangruppene basert på st.meld. nr 30 og inst.s.nr. 268.
www.skolenettet.no/læreplaner.
- Utdanningsdirektoratet (2005)
Læreplaner for kunnskapsløftet. Høringsutkast fra Utdanningsdirektoratet 15.02.05,
Oslo
- Varkøy, Øivind (2001)
Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk skole. Oslo: Det historisk filosofiske
fakultet. Doktorgrad.
- Varkøy, Øivind (2001)
Musikk for alt og alle – om musikkens syn i norsk skole. I Arabesk
3:2001. Kunstpedagogisk tidsskrift. Oslo: Musikk i Skolen og Dans i Skolen.
- Øzerk, Kamil (1999)
Opplæringsteori og læreplanforståelse- en lærebok i pedagogikk. Oplandske Forlag.

Titlene på oppgavens kapittel 3, 4 og 7 er inspirert av eller bygger på kjente dikt av Jan Erik Wold og Alf Prøysen.

Titlene på oppgavens kapittel 5 og 6 er inspirert av og bygger på ”Broen og den blå hesten”, handlingsplan for den estetiske dimensjonen i skolen i forbindelse med L97 reformen.